التعليم الابتدائي

الواقع والمأمول

بسم الله الرحمن الرحيم

التعليم الابتدائي

الواقع والمأمول

د. محمد وجيه الصاوي

د. حمد فالح الرشيد



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى
١٩٩٨م - ١٤١٩هـ

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع
شارع بيروت - مقابل بريد حولي القديم
تليفون 2641985 فاكس 2647784
ص . ب : 4848 الصفاة الرمز البريدي 13049 الكويت
برقياً : لغانكو
دولة الإمارات العربية المتحدة
تليفون 662189 فاكس : 657901
ص . ب : 16431 العين

المحتـــوى

الفصل الرابع

نظرة مستقبلية لواقع أفضل

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يا بني أقم الصلاة وأمر بالمعروف وانه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور. ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحا إن الله لا يحب كل مختال فخور. واقصد في مشيك واغضض من صوتك إن أنكر الأصوات لصوت الحمير﴾. صدق الله العظيم

﴿لقمان ١٧-١٩﴾

إهـــداء

إلى

طلاب اليوم معلمو الغد ... رسالتكم نبيلة.

فأنتم مثل: "**الشمعة التي تحترق لتنير الطريق للآخرين**".

فإلى

الذين يغرسون الأمل في براعم المستقبل.

والذين يتحرقون شوقا لتنوير العقول بالعلم والإيمان.

والذين لا يألون جهدا في تنمية الشخصية المتكاملة الواعدة.

والذين يسعدهم أن يصبح أبناءهم براعم اليوم هم طليعة المتفوقين في المستقبل.

المقدمة

يتناول هذا الكتاب "التعليم الابتدائي" من حيث كونه مرحلة تعليمية، ومن حيث كونه فلسفة ومنهج لتعليم الأطفال في بواكير حياتهم التي غالبا ما تبدأ من السادسة. لقد اهتم العلماء بدراسة طفل هذه المرحلة، والجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية فيها. نظرا لأهميتها في تكوين شخصية الطفل في المستقبل.

ومن ثم فالتعليم الابتدائي يمثل الأساس القوي لبناء شخصية المتعلم في سنوات عمره المقبلة. ويصبح بمثابة المدخل الطبيعي إلى حياة ارحب، ولقد تناول الكثيرون من الكتاب التعليم الابتدائي من زاويا مختلفة، كل وفق مشاربه، ورغم ذلك فالمكتبة العربية مازالت في حاجة لمزيد من الكتابات والأبحاث التي تتناول هذه المرحلة بكل أبعادها.

وموضوع الكتاب الذي بين أيديكم هو أحد الموضوعات التربوية المتعددة التي يمكن أن يطلع عليها الآباء والأمهات، بالإضافة إلى معلمي المستقبل من الدارسين بكليات التربية، حتى يقفوا على كل أبعاد هذا التعليم من ناحية التنظيم، والأهداف، والمعلم، والمتعلم، والأساليب وطرائق التدريس، والمبنى المدرسي، والعلاقات التبادلية بين أسرة المدرسة، وكذلك المجتمع المحلي وتفاعلات المدرسة معه.

إن صفحات هذا الكتاب تتناول موضوعات كثيرة متنوعة، يصلح كل منها أن يكون موضوعا خاصا، أو دراسة علمية متعمقة، وقد حاولنا في تقديم هذه القضايا أن نبتعد بالقارئ عن الآراء المتشعبة، بحيث نسير معه في دروب رحبة، دون الدخول في منعطفات فكرية قد تشتت القارئ، بغية المحافظة على تماسك الموضوع وتسلسل حلقاته.

فـإن اعجـب القـارئ فيـه شـيء، فـالفضل الأكـبر لهـؤلاء الذيـن أفدنـا مـن دراساتهم وبحوثهم، وإن وجد القارئ بعض جوانب القصـور، فـإن الكمـال لله وحده، وأنــه يسعدنا أن نتلقـى أي نقـد يفيدنـا في المسـتقبل، وعلـى الله قصـد السبيل.

المؤلفان

د محمد وجيه الصاوي — أستاذ أصول التربية بجامعتي الأزهر والكويت

د. حمد فالح الرشيد — مدرس أصول التربية بجامعة الكويت

الفصل الأول

مدخل للدراسة

الباب الأول: المفاهيم ومصطلحات

قد حاول كثير من المربين أن يعرفوا التربية، واختلفوا في تعريفها اختلافا في الغرض منها. ولنذكر هنا بعض التعريفات التي تستحق الذكر منها:

١- التربية "إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال، وكل ما يمكن من الكمال".

٢ - التربية هي الطريقة التي بها يكون العقل عقلا آخر، ويكون القلب قلبا آخر.

٣ - إن الغرض من التربية إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للنبات والزرع.

٤ - التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل، عاما كان أو خاصا، بدقة وأمانة ومهارة، في السلم والحرب. (جون ملتون)

٥ - التربية تنمية كل قوى الطفل تنمية متلائمة. (بستالوتزي)

٦ - التربية إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة. (هربرت سبنسر)

٧ - التربية تهذيب القوى الطبعية للطفل" كي يكون قادرا على أن يقود حياة خلقية صحية سعيدة. (صيلي)

٨ – الغرض من التربية أن نصل بالإنسان إلى الكمال الممكن. (كانت)

٩ – التربية إعداد الفرد إعدادا يمكنه من مساعدة أبناء أمته. وفي نظير تلك المساعدة يجد مساعدة منهم. (و. ت. هاريس)

١٠ – التربية إعداد الفرد ليسعد نفسه أولا، وغيره ثانيا. (جيمزمل)

١١ – التربية الكاملة هي تلك التي تحفظ الصحة البدنية، والقوة الجسمية للتلميذ، وتمكنه من السيطرة على قواه العقلية والجسمية، وتزيد في سرعة إدراكه وحدة ذكائه، وتعوده سرعة الحكم ودقته، وتقوده إلى أن يكون رقيق الشعور، ويؤدي واجباته بذمة وضمير. (هيل)

والحق أن كل تعريف من هذه التعريفات، يحمل في ثناياه مثلا من المثل العليا وقيمة مرغوب فيها، ينبغي علينا تحقيقها والوصول إليها. وفي نظرنا أن التربية هي إعداد المرء ليحيا حياة كاملة، ويعيش سعيدا، محبا لوطنه، قويا في جسمه، كاملا في خلقه، منظما في تفكيره، رقيقا في شعوره، ماهرا في عمله، متعاونا مع غيره، يحسن التعبير بقلمه ولسانه، يجيد العمل بيده. فإذا استطعنا أن نصل إلى تحقيق هذه الأغراض بالتربية والتعليم – وهذا ما نأمله – وصلنا بالتربية الجسمية والخلقية والعقلية والوجدانية والعملية والاجتماعية والجمالية واللغوية وإلى المثل الأعلى من الإنسان الصالح.

هناك تعريفات كثيرة من منظورات مختلفة في مجال علم النفس ومدارسه المختلفة ينظر بعض الفلاسفة – وخاصة السلوكيون – إلى التربية على أنها "تعديل للسلوك" وبالطبع تعديل في سلوك الإنسان إلى الأفضل.

ومن المنظور الإسلامي للتربية نجد أن التربية شاملة متكاملة متوازنة. تربية للجسم والعقل والروح والنفس. وهذه النواحي لا تنفصل واحدة منها عن الآخر في الحقيقة، لأن تقوية ناحية من تلك النواحي يصحبه أثر في النواحي الأخرى.

ويرى الغزالي أن الهدف من التربية والتعليم أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى التقرب من الله، وسعادة الدنيا والآخرة. ورفع الغزالي مكانة المتعلم، والمعلم.

وبديهي أن فلسفة الغزالي ونظرته للحياة بصفة عامة، جعلته يفكر في نظام تربوي معين، ومحدد بهدف واضح، ويتضح من دراسة ما كتبه الغزالي عن التعليم والتهذيب أنه كان يهدف إلى غايتين هما: الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله، ثم الكمال الإنساني الذي غايته سعادة الدنيا وسعادة الآخرة، فأراد أن يعلم الناس حتى يبلغهم الأهداف التي جعلها غايته ومقصده.٥

وقد اختلفت أهداف والتربية والغرض منها، أو النظرة إلى مفهوم التربية نظرة مختلفة وفق الغاية منها، فنجد أن الأمم الإسلامية في عصورها الذهبية، لم يغفل مفكرو الإسلام أي غرض من أغراض التربية.

فاتجه قسط كبير من جهود هذه الأمم من عناية هؤلاء المفكرين إلى التربية الجسمية، والحربية، وتربية المهارات والإلمام بالصناعات. وقد حث القرآن الكريم علي ذلك في أكثر من وضع، قال تعالى: ﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل﴾. وغني عن البيان أن إعداد القوة تقتضي تربية النشء تربية عسكرية وأخذهم بالفنون الحربية. وقال عمر رضي الله عنه: "علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل". وقال الحجاج لمربي ولده: "علم ولدي السباحة قبل الكتابة فإنهم قد يصيبون من يكتب عنهم ولكنهم لا يصيبون من يسبح عنهم". وقال ابن سينا في رسالته في السياسة "إذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه.. بعد أن يعلم مدبر الصبي أن ليس كل صناعة يرومها ممكنة له مواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه".

واتجه قسط كبير من جهود هذه الأمم ومن عناية مفكريها كذلك إلى التربية العقلية وشحذ ملكات الإدراك وكسب العلوم والمعارف. وقد حث القرآن الكريم في أكثر من موضع على التفكير والتأمل والإحاطة بحقائق الكون ومسائل العلوم. فمن ذلك قوله تعالى عز وجل: ﴿هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾

وقوله تعالى: ﴿أو لم ينظروا في ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شيء﴾ وقوله تعالى: ﴿أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت﴾. وكان الرسول عليه السلام قدوة الداعين إلى التربية العقلية والتعلم بأفعاله وأقواله. فمن مواقفه عليه السلام، تخيره بعض أسرى بدر على أن يعلموا طائفة من المسلمين القراءة والكتابة. ومن ذلك أيضا أنه طلب إلى الشفاء العدوية أن تعلم زوجه حفصة تحسين الخط وزخرفه. ومن أقواله عليه السلام في ذلك: " طلب العلم فريضة علي كل مسلم" و: "العلماء ورثة الأنبياء".

وعلي نهج الرسول الكريم في الحض على التربية العقلية، والتعليم سار الصحابة والتابعون والسلف الصالح. قال مصعب بن الزبير لابنه: "تعلم العلم فإن يكن لك مال كان لك جمالا، وإن لم يكن لك مال كان لك مالا". وقال عبد الملك بن مروان لبنيه "يابني تعلموا العلم فإن كنتم سادة فقدتم، وإن كنتم وسطا سدتم، وإن كنتم سوقه عشتم".

أما الناحية الدينية، والخلقية فقد استأثرت بأكبر قسط من عناية الأمم الإسلامية ومفكريها. فكان التفقه في الدين والتحلي بالأخلاق الفاضلة والتخلي عن الرذائل هي أسمى غايات التربية الإسلامية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن الحكومة العربية كانت حكومة دينية قبل كل شيء، وإلى أن المعلمين كانوا جميعا أو معظمهم من رجال الدين، وإلى أن الدين الإسلامي ليس كالأديان التي تقتصر على شئون العبادة وعلاقة الناس بالعلم القدسي بل يتغلغل في صميم الحياة الاجتماعية وينظم جميع شئونها ويضع القواعد لمختلف مناحيها. فلا غرو أن كانت التربية الدينية والإلمام بتعليم الدين الإسلامي وبث أخلاقه وفضائله في النفوس، لا غرو أن كان ذلك هو أهم أغراض التربية في الأمم الإسلامية وفي نظر مفكري الإسلام. ومن ثم كانت علوم الدين والشريعة الإسلامية هي العلوم الأصيلة وما عدا ذلك من العلوم التي كان ينظر إليها على أنها مجرد وسائل وآلات للعلوم الدينية.

وكما أن الأمم الإسلامية لم تغفل في تربيتها أية ناحية من نواحي الجسم والعقل والخلق والدين فإنها كذلك قد عنيت في تربيتها وعنى مفكروها بالناحيتين النفعية والكمالية كلتيهما.

فكانت تقصد من تربيتها أن تكون وسيلة للنفع وإعداد الفرد للحياة. ويدلنا علي ذلك استقراء تاريخ التربية في هذه الأمم كما تدلنا علي ذلك أقوال حكمائها، وفيما تقدم من كلام مصعب وعبد الملك بن مروان وابن سينا ما يدل على أن قادة الرأي في هذه الأمم لم يغفلوا الناحية النفعية، ويخبرنا ابن خلدون على أن كثيرا من العرب كانوا يدرسون العلوم لمزاولة المهن وللنفع المادي، وأن منهم من كان يدس الكيمياء لطلب المال.

وكانوا يقصدون من التربية كذلك الكمال لذاته والحصول على المعارف لمجرد المعرفة. وقد انتشرت هذه الأغراض السامية في عصورهم الذهبية الأولى على الأخص فكان من المسلمين أساتذة وهبوا حياتهم للتفوق العلمي والبحوث الدائبة للوصول إلى الحق. وكانوا يتجشمون في ذلك متاعب جمة غير مبتغين سوى التبحر في العلم واللذة التي كانوا يجدونها في الحصول عليه والعمل على نشره يدل على ذلك ما كان يقوم به هؤلاء الأعلام في رحلات طويلة شاقة لمجرد الأخذ على عالم أو فقيه أو محدث أو البحث عن مرجع في بلد بعيد. وقد حث كثير من أئمة المسلمين على توخي هذا الغرض النبيل " فالغزالي ينصح المتعلم أن يقصد بطلب العلم، القرب إلى الله، ولا يقصد الرياسة والجاه. وإخوان الصفا يقولون: "كل علم وبال علي صاحبه ما لم يرد به وجه الله وما لم تطلب به الآخرة" ويقول الزرنوجي "كفى بلذة العلم والتفقه والفهم داعيا وباعثا للعاقل على تحصيل العلم".

في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وآثار السلف الصالح ما يدل علي أنه من الواجب الجمع بين هذين الغرضين في التربية:

التربية للنفع المادي وإعداد الإنسان للحياة الدنيا" والتربية للكمال الذاتي وابتغاء وجه الله والحصول على المعرفة قال تعالى: ﴿وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا

تنس نصيبك من الدنيا﴾ يعزي لأحد الصحابة أنه قال: "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا".

وقد امتدح أحد الشعراء المأمون بقصيدة قال فيها:

تشاغل الناس بالدنيا وزخرفها   وأنت بالدين عن دنياك مشغول

فقال المأمون: ويحك ما زدت على أن جعلتني عجوزا في محرابها ومعها سبحتها! هلا قلت كما قال جرير في عمر بن عبد العزيز:

فلا هو في الدنيا مضيع نصيبه   ولا عرض الدنيا عن الدين شاغله

هذا وباستقراء الوصايا التي كان يقدمها الخلفاء القادة للمربين تبين أنهم كانوا يرون أن التربية الكاملة هي ما إن تضمنت جميع الأغراض السابقة مع توجيه أكبر عناية إلى الناحيتين الخلقية والدينية. فكتب الرشيد إلى معلم ولده الأمين يقول:

"يا أحمد إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه فصيّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، وكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين. أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، ورِوه الأشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه وامنعه من الضحك إلا في أوقاته. وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه. ولا تمعن في محاسبته فيستحلى الفراغ ويألفه، وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة " فإن أباهما، فعليك بالشدة والغلظة"٦.

وكتب عمرو بن عتبية لمعلم ولده فقال: "ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت والقبيح ما تركت. علمهم كتاب الله ولا تملهم منه فيتركوه ولا تتركهم فيه فيهجروه، روهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم، وعلمهم سنن الحكماء، ولا تتكل على عذر مني لك، فقد اتكلت على كفاية منك".

عملية التربية

تعتبر التربية من القضايا المشتركة التي يهتم بها معظم الناس إن لم يكن جميعهم. فكل فرد في الغالب تربطه بالتربية علاقة حية تثير فيه الاهتمام بها وتدفعه إلى الحديث عنها. فالفرد (أب، أم، أخ أو أخت) مهتم بتربية الصغار، أو مهتم بالتربية عموما من حيث هو نفسه، فرد، يعلم أو يتعلم، أو كلاهما معا. ومن هنا كثيرا ما نجد الشخص العادي (غير المتخصص) يتحدث عن التربية، ولديه معرفة عنها، لكن معرفة الشخص العادي بالتربية لن تتجاوز - في أغلب الأحوال - حدود خبرته المباشرة بها. فلا نتوقع منه معرفة عن ماهية التربية أو أصولها النظرية، أو الطرائق والفنيات المستخدمة فيها. فإذا سألنا ذلك الشخص العادي غير المتخصص: ما التربية؟ لوجدنا الجواب بسيطا: " التربية هي ذلك الشيء الذي يدور ويتم داخل المدرسة، أو المعهد أو الجامعة، وأن ما يدور داخل هذه المؤسسات هو تربية شخص ما".

وإذا ما تأملنا الإجابة السابقة وأمعنا النظر فيها نجدها تشير إلى أن ثمة نشاط عملي يحدث: " أطفال يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا، ومعلمون يذهبون لتعليمهم" وبصرف النظر عن ما يعلم هناك، إلا أن تحليلنا للإجابة السابقة، يوضح أن التربية نشاط عملي ذو صلة بعملية التعليم والتعلم. وهو نشاط له نتائجه العملية المتوقعة، وهي تربية شخص ما.

فالتربية في أحد أوجهها، تشبه أي فن من الفنون، أو الصناعات. فالصناع يذهبون إلى المصنع لصناعة المنتجات المختلفة: سيارات، أدوات.. وغيرها. والفلاحون كذلك يذهبون إلى الحقول لإنتاج المحاصيل وهكذا كل أصحاب الفنون. فكل فن هو نشاط عملي له نتائجه العملية والتربية كذلك فن، ونشاط عملي له نتائجه.

ويمكن أن نطلق على كل الأنشطة ذات الممارسات العملية المعنى السابق مصطلح "أنشطة عملية Practical Activities " لكن ليس معنى ذلك أن كل الأنشطة التي يقوم بها الناس أو ينغمسون فيها هي أنشطة عملية على هذا النحو.

فبعض الأنشطة ليست عملية من حيث كونها لا تهتم مباشرة بإنتاج شيء ما أو صناعة أو إحداث تغييرات به. أنها أنشطة نطلق عليها مصطلح "أنشطة نظرية Theoritical Activities" ومحور هذه الأنشطة وبؤرة اهتمامها، هو اكتشاف الحقيقة، حقيقة الشيء، أي فهم الشيء وتفسيره ومعرفة كنهه، والصور التي أمامنا هي صور العلوم النظرية المجردة كعلم الطبيعة وعلم الاجتماع وعلم النفس وغير ذلك من العلوم المختلفة.٧

وإذا كنا نميز بين نشاط عملي يهتم بالإنتاج والتغيير، ونشاط نظري يهتم بالحقيقة، وفهم كنه الأشياء، فإن هذا لا يعني أننا نفاضل بين النشاط أو التفكير النظري، والعمل والتغيير. فالتفكير النظري ليس بعيدا عن النشاط العملي. فلا عمل يتم، أو تغيير يتحقق علي نحو صحيح ما لم يستند إلى أسس نظرية أو فكرية فالمهندس في عمله، يستند على مجموعة من العلوم مثل الطبيعة والكيمياء والرياضيات.. وغيرها، كذلك المهندس الزراعي، يعتمد على علوم متعددة مثل النبات وعلم الحشرات وغيرها. وهكذا الحال في الطب والفلك والرياضيات وغيرها من الفنون المختلفة. وهذا ما يفسر لنا لماذا تهتم المؤسسات الصناعية، والتجارية الكبرى في البلاد المتقدمة، بتخصيص المنح والهبات الكبيرة لتمويل البحوث والدراسات في العلوم الأكاديمية المختلفة.

والتربية نشاط عملي، وهو نشاط يرتبط بالضرورة بالمعرفة النظرية. فثمة نشاط نظري أكاديمي في التربية، أيضا، يتمثل في مجموعة العلوم التي نطلق عليها "علوم التربية" مثل علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وتاريخ التربية، والتربية المقارنة، والمناهج وغيرها من العلوم المختلفة. فالقائمون بالنشاط العملي في التربية يحتاجون إلى المعرفة التي ينقلونها إلى التلاميذ، وكذلك إلى المعرفة التي تبين لهم كيف ينقلون المعرفة، أو بعبارة أدق، كيف يقومون بعملهم ويمارسونه على نحو أفضل.

التربية إذن، ليست نشاطا عمليا فقط، بل هي أيضا نشاط نظري أكاديمي يتمثل في مجموعة علوم تربوية مختلفة، تقوم على البحث والتجريب، لاكتشاف النظريات

والتوصل إلى القوانين التي تحكم الظاهرة التربوية، واستنباط الطرق والوسائل التي تعين علي السيطرة على الظاهرة، وممارسة العملية التربوية من أجل تحقيق أهدافها على نحو أفضل.

ولكن هل العلوم التربوية علوم تجريدية فقط؟ الجواب بالنفي.

إن كل الأنشطة العملية ذات نتائج عملية متوقعة. ولكن ليست نتائج كل الأنشطة مخرجات عينية ملموسة، فبعض الأنشطة نتائجها مادية ملموسة واضحة للعيان، ونستطيع أن نتحدث عنها وأن نصفها دون أن نختلف كثيرا حولها. وبعض الفنون (الأنشطة العملية) الأخرى ليس كذلك، فنتائجها قد تكون في أغلب الأحوال موضع خلاف. فعلى سبيل المثال: نجد أن صناعة السيارات من الفنون ذات النتائج الملموسة، فالسيارة التي أمامك شيء عياني محسوس، ونستطيع أن نصفها ونحدد خصائصها ونحكم على كفاءتها وجودتها، وحدود استعمالاتها. ولكن قد لا نستطيع أن نفعل ذلك بالنسبة لفن آخر. خذ علي سبيل المثال "السياسة" فهي تعتبر من الفنون التي يصعب تقييم نتائجها دون أن نختلف حولها. فنتائجها ليست أشياء مادية عيانية محسوسة. ومن ثم فالحكم عليها وتقييم نتائجها إنما يقوم علي أحكام معيارية (قيمية). فإذا سألنا عن أهداف النشاط العملي الذي يقوم به السياسيون (أو نتائج هذه الأنشطة) لكانت الإجابة: "إدارة البلاد داخليا وخارجيا" وهي بالطبع نتيجة من الصعب التعرض لها دون أن يحدث اختلافا حولها.٨

والتربية كفن، أو كنشاط عملي، من هذا النوع الثاني الذي ليس له نتائج محددة ملموسة يمكن الاتفاق عليها. فقولنا تهدف التربية إلى " تعليم شخص ما " فإن مثل هذا القول لا ينطوي على أهداف ونتائج أكثر تحديدا، أو أكثر عيانية مما ينطوي عليه القول "تهدف السياسة إلى إدارة البلاد". فالتربية نشاط عملي له نتائجه العملية، لكنها نتائج غير عيانية، والحكم عليها هو من قبيل الأحكام المعيارية، إنها نشاط تثير المعرفة به حاجة شديدة إلى التأمل الفكري والجدل الفلسفي.٩

التربية إذن هي من أحد أوجهها نشاط علمي أكاديمي، وهي من حيث كذلك، ليست علوما تجريبية فحسب بل أيضا فلسفة وتأمل فكري. فإن ما يدور حديثنا هنا – على وجه التحديد – إنما يعنى أن ثمة وجهين أو مستويين للتربية: التربية كفن ونشاط عملي. والتربية كنشاط علمي أكاديمي. ويمكن توضيحها فيما يلي:

التربيــــــة	
نشاط (ميدان) عملي	نشاط (ميدان) نظري أكاديمي
عمليات التدريس والتوجيه والإرشاد، وغيرها التي تمارس داخل المؤسسة التربوية.	مجموعة العلوم التربوية المختلفة التي نجد مثلها في كليات التربية ومراكز البحوث التربوية

أ – أما التربية كفن أو نشاط عملي، فهي ممارسة عملية (تتم في الميدان العملي) بمجموعة من وسائل التدريس، وطرق ضبط الفصل وجذب انتباه التلاميذ وتهيئة المواقف التي يتعلم فيها الأفراد، واختيار المعرفة، وتنظيم العلاقات بين المدرس والتلميذ، واستخدام الوسائل التعليمية، وما إلى ذلك كله مما يمثله المجال الكلي لطريقة التدريس التقليدية وغير التقليدية، والتدريب الخلقي، وتنمية الشخصية. وتطبيق هذه الوسائل سواء مع الصغار أو الكبار، كما تستخدم لتعليم أي ناحية من نواحي الحياة. ويسمى ذلك تربية. وعملية التربية – من هذه الوجهة العملية – تعتبر بوجه عام فنا قد يحتاج إلى بعض القدرات الشخصية والموهبة، ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تقوم – على نحو صحيح – إلا على أسس نظرية علمية.١٠

ب – أما التربية كعلم أو نشاط نظري أكاديمي، كوجه متميز عن وجه الممارسة العملية، فهو نشاط يهتم بدراسة العملية التربوية كلها. أي مجال يتخذ من النشاط العملي – في ميدان التربية – موضوعا للدراسة والبحث، بهدف التوصل إلى المفاهيم والقوانين والنظريات العلمية التي تحكم العمل التربوي وتوجهه. فنظرية التدريس التي

تنبثق عنها طريقة معينة للتدريس هي جزء من نظرية كلية (شمولية) التربية، وهذه الأخيرة تشمل ليس فقط الممارسة اليومية للتربية، بل أيضا المؤسسات التربوية من حيث البنية وأساليب الإدارة والتنظيم، والمنتج التربوي وعلاقته بمؤسسات المجتمع المختلفة، السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إن العملية الكلية للتربية هي عملية تفاعل الأفراد والمجموعات الاجتماعية، مع وجود أغراض معينة (تسمى أهداف التربية) لنمو الفرد والمجتمع. وقد استلزم هذا أن أصبحت العملية كلها ميدانا لكل العلوم الاجتماعية بلا استثناء، كل من وجهته الخاصة.

وهكذا أصبحت التربية في الآونة الأخيرة ميدانا نوعيا خاصا لعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الانثروبولجي، وعلم الاقتصاد، وعلم الإدارة - شأنها في ذلك شأن ميادين المجتمع الإنساني المتعددة كالصناعة، والتجارة، والزراعة. فكما أن هناك علم نفس صناعي وعلم الاجتماع الحضري، هنا أيضا أفرع وتطبيقات هذه العلوم في مجال التربية. فهناك علم النفس التربوي. وعلم الاجتماع التربوي وعلم اقتصاديات التعليم.. وغيرها من العلوم التربوية المختلفة.

ومجمل هذه العلوم هي ما تشكل الجانب العلمي الأكاديمي للتربية. ووحدة ميادين العلم الاجتماعي في المجتمع هي ما تدفع النشاط العملي إلى التقدم في جميع المجالات، كما تدفع من ناحية أخرى العلم نفسه، قوانينه ونظرياته وطرائقه، إلى التطور.

مجالات العلوم الاجتماعية:

العلوم التربوية جزء لا يتجزأ من العلوم الاجتماعية بوجه عام. ذلك أن مادتها واحدة هي سلوك الإنسان في المجتمع. والمدى الذي يمكن به فصل المستويات المختلفة لسلوك الكائنات البشرية (وهو الموضوع الرئيسي لجميع العلوم الاجتماعية والإنسانية) لغرض البحث والدراسة هو الذي يحدد المجالات المختلفة لهذه العلوم.

وقد أوضح "ريتشارد أبلبوم Richard Applebaum " أن السلوك الإنساني يتضمن أربع مستويات هي:

١ – شخصية الفرد

٢ – التفاعل بين الأفراد.

٣ – الجماعة أو النظام الاجتماعي.

٤ – الثقافة.

والسلوك الإنساني يمكن أن يدرس أو يفهم عند أي مستوى من هذه المستويات. وأن هذه المستويات هي مجالات دراسية علمية، وهي على الترتيب: علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع (وكذلك علم الاقتصاد والسياسة) وعلم الانثروبولوجي.

سوف نوضح ذلك فيما سنعرضه عن مجالات العلوم التربوية:

وإذا كنا قد اتفقنا في المناقشات السابقة على أن التربية نشاط يحدث في المجتمع، فإنها إذن جزء لا يتجزأ من مادة العلوم الاجتماعية، وهي سلوك الكائنات البشرية في المجتمع. وعلى هذا فمن الطبيعي أن تصبح التربية ميدانا نوعيا (متخصصا) لكل هذه العلوم الاجتماعية.

وقوام هذا الميدان، كما حددنا من قبل، هي العملية الكلية للتربية أي علمية تفاعل الأفراد والمجموعات الاجتماعية حول أهداف معينة لنمو الفرد. ومن هنا فإنه يمكن دراسة هذه العملية كلها عند أي مستوى من المستويات الأربع التي أوضحها "ريتشارد" وذلك كما يلي:

أولا – على مستوى شخصية الفرد:

فعند مستوى الفرد، وهو المستوى الأول من مستويات السلوك الإنساني، نجد "علم النفس التربوي" وقد نشأ كميدان متخصص لعلم النفس العام، ويهتم هذا العلم (أي علم النفس التربوي) بدراسة سلوك التلميذ الفرد ويركز اهتمامه عليه. ويركز

علم النفس التربوي على كيفية استجابة الفرد وتغييره، ومروره في الخبرة اليومية المربية، ونموه خلالها. ويهتم علم النفس التربوي إلى حد كبير بقدرات الفرد واستعداداته ودوافعه وأهدافه واستجاباته وطرق تعلمه.

ثانيا – عند مستوى التفاعل بين الأفراد:

وعند هذا المستوى، مستوى تفاعل التلميذ مع غيره من الأفراد، والمجموعات، نجد "علم النفس الاجتماعي". وهو علم يهتم بدراسة ديناميات الجماعة وأشكال التفاعلات المختلفة التي يمكن أن توجد داخل الجماعات الإنسانية المختلفة، كما يهتم بدراسة نمو الطفل، ومراحله المختلفة، وتكيفه مع مجموعته الاجتماعية داخل الفصل الدراسي أو المدرسة.

ثالثا – عند المستويين الثالث والربع النظام الاجتماعي والثقافي:

نجد عند هذين المستويين وجود الجماعات الاجتماعية كنظم وتنظيمات مختلفة، ووجود الثقافة في المجتمع نجد مجموعه العلوم المسماة "علوم أصول التربية". وهي تعني بدراسة أسس وأصول اجتماعية تتعلق بالتركيب الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وأصول فلسفية تتعلق بأهداف وفلسفة الجماعة وأصول تاريخية واقتصادية.

ونقول أسس وأصول التربية "Foundations of Education" ولا نقول أصول التدريس. فأصول التدريس تشمل فقط قواعد تطبيق وسائل معينة. لكن أصول التربية تهتم بعرض هذه الوسائل وارتباطها بالحياة، وبالعملية الكلية للتربية في المجتمع.

وتسعى علوم أصول التربية إلى بناء نظرية للتربية، والنظرية الكلية للتربية نظرية شاملة وتستمد مقوماتها من أصول نظرية مختلفة. ولذلك فثمة علوم رئيسية مترابطة تكون في مجموعها الأصول العلمية للتربية.

هناك مفهومات متعددة للتربية نتناولها بالتوضيح وفق الزاوية التي تنظر بها كل فلسفة:

التربية في نظر الفلسفات المختلفة:

على الرغم من أن التربية عملية عرفتها كل المجتمعات على اختلاف درجاتها من النمو والتقدم إلا أننا نجد أنفسنا أمام وفرة من التعريفات التي ساقها رجال الفكر التربوي لتوضيح مفهوم التربية ومن أهم هذه التعريفات:

- أن التربية إعداد للعقل الإنساني باعتبار مصدره المعرفة ووسيلتها، وهنا يصبح هدف التربية تحصيل المعرفة وترقيتها بالتأمل والتفكير المستمر. وتدريب العقل للوصول إلى المطلق والحق والخير. وقد سادت هذه النزعة الفكر المثالي بصفة عامة.

- التربية عملية حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل وقد ارتبط هذا التعريف بنمو الفلسفة الإنسانية التي تنظر إلى التربية كأداة لنقل الثقافة وللمحافظة على تقاليد وعادات وقيم المجتمع تحقيقا لاستمرار بقاءه. ويعتمد هذا الاتجاه على مبدأ أساسي مؤداه أن ما ثبتت صحته ونجاحه في الماضي، في مساعدة الآباء والأجداد علي التغلب على مشكلات حياتهم سوف يكون بالضرورة مفيدا ومعينا للصغار على مواجهة مشكلات حياتهم عندما يكبرون. وهكذا اتسعت دائرة التربية فلم تعد التربية فردية كما أكدت ذلك الفلسفة المثالية، بل اجتماعية تخص كل مجتمع وتختلف من مجتمع إلى آخر. ورغم هذا الإنجاز في فهم طبيعة التربية إلا أن أنصار هذا الاتجاه قد أغفلوا حقيقة التغير التي لا يمكن تجاهلها. فمشكلات الغد ليست بالضرورة امتداد لمشكلات اليوم أو الأمس وما يصلح اليوم قد لا يصلح للغد وهكذا. كما أن المدرسة من الناحية العملية قد ركزت على تلقين التراث الثقافي وتشجيع وترغيب التلاميذ على الحفظ وامتحانهم عن طريق التسميع يضاف إلى ذلك سلبية المتعلم الذي لم يكن له الحق في النقد أو الاعتراض بل قبول ما يتعلمه والتسليم به دون مناقشة.

- قد ارتبط بالفلسفة الإنسانية اتجاه آخر، تأثر بأبحاث علم النفس الاجتماعي. وينظر هذا الاتجاه إلى التربية على أنها عملية تكيف بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. ولا يتأتى هذا التكيف إلا إذا قبل الفرد عادات وقيم وتقاليد مجتمعه وسلك وفقا لها.

هكذا تحول هؤلاء إلى فهم التربية على أنها تدور حول نقل ثقافة المجتمع وتلقينها للصغار، ولكن هذا النقل الثقافي له وظيفة جديدة في هذه المرة فليس هدفه الحفاظ علي المجتمع واستمراره فحسب بل مساعدة الصغير على أن ينجح في تكيفه مع المجتمع كله ولذلك يؤخذ عليه نفس المآخذ التي ذكرناها على الاتجاه السابق.

– وقد ظهر اتجاه رابع يواجه هذه الاتجاهات، يعتبر التربية عملية إعداد للمستقبل أو إعداد لحياة الكبار ومسئولياتهم وحقوقهم.

ويعقب "جون ديوي John Dewey" على ذلك بقوله: أن هذه النظرة تعني أن الصغار أعضاء غير مكتملين للعضوية في المجتمع أو هم في قائمة الانتظار.

ويوضح عيوب هذه النظرة في عدة نقاط أساسية. منها: أنها تضحي بالحاضر من أجل مستقبل غامض لا يعلمه أحد، وقد لا يعيشه الطفل فعلا بل قد يفارق الحياة قبل الوصول إلى هذا المستقبل. ويتساءل ديوي "لماذا نضحي بحاضر معلوم مضمون من أجل مستقبل بجهول غير مضمون؟ "بالإضافة إلى ذلك يشير ديوي لنقطة أخرى مؤداها أننا نعيش في عصر التغير السريع في كل شيء حولنا، وفي إطار هذا التغير السريع المتلاحق فإن المستقبل لا بد وإن يكون مختلفا تماما عن الحاضر. وهنا يصبح تحديده غير مأمون أو غير صادق تماما، فاحتمال حدوث المفاجأة وارد.. فلماذا نترك الحاضر بمثيراته المتعددة وإمكاناته الهائلة ونبحث عن المجهول؟

– هنا محاولة أخرى نظرت إلى التربية على أنها عملية الكشف عن القوى الكامنة في الإنسان بغية الوصول إلى الكمال، وفي تحليل ديوي لهذا الاتجاه اعتبره امتدادا للاتجاه السابق، (الإعداد للمستقبل) من حيث كلاهما يتجه إلى هدف بعيد منفصلا عن الخبرة الشخصية المباشرة والإدراك المباشر للمتعلم. ويرى أن هذه النظرية تعبر عن مجموعة طموحات واسعة غامضة بعيدة المنال. ومن ناحية أخرى فما هو الكمال؟ وما مقياسه؟ أمور لا يمكن الإجابة عنها بالتحديد، ونفس الشيء يقال عن القوى الكامنة ما هي؟ وما طبيعتها؟ وكيف نوقظها؟ تساؤلات تثبت أن هذا التعريف يعجز عن توضيح العملية التربوية بل يزيدها غموضا.

– وفي مواجهة النظرة الجزئية التي ميزت الاتجاهات السابقة والتي تولدت عنها ما يعرف باسم التربية التقليدية، ظهرت حركة التربية التقليدية في أمريكا وكان من روادها "جون ديوي" فيعرف التربية علي أنها عملية النمو Growth الذي يؤدي إلى مزيد من النمو.. فالفرد في حياته يمر بمواقف متعاقبة يحصل منها على شيء معين أو فائدة معينة يطلق عليها "ديوي" الخبرة، ومن خلال الخبرة ينمو الوليد البشري، ولذلك كانت الخبرة ملازمة للحياة وكانت التربية في نظر "ديوي" هي الحياة ذاتها وتستمر طيلة الحياة.

بين التربية والتنشئة الاجتماعية:

ومن خلال هذه المواقف تتكشف للطفل عادات قومه وتقاليد وقواعد السلوك المرغوب فيه وما ينطوي عليه ذلك من قيم خلقية ومعتقدات دينية وهكذا يبدأ الصغير في تكوين العادات السلوكية ويكتسب صفته الاجتماعية الثقافية وينمو مفهوم الذات متميزة عن الآخرين.

وتحتاج هذه العملية لسنوات طويلة.. لذلك فإن طفولة الفرد الإنساني تعتبر أطول فترة طفولة في مملكة المخلوقات والكائنات. فكلما ذادت الحياة الاجتماعية تعقيدا وكلما كبر حجم التراث الثقافي للجماعة التي ينشأ فيها الطفل، كلما احتاج ذلك إلى أن تطول فترة الطفولة أكثر وأكثر حيث يعتمد على غيره كي يتمكن من اكتساب الحد المعقول من المهارات والمعتقدات والسلوكيات التي يحتاج إليها للاعتماد على نفسه.

ويطلق كثير من رجال التربية على هذه العملية اسم التنشئة الاجتماعية Socialization ويقصد بالتنشئة الاجتماعية عملية التلقين وتشرب الفرد لقيم وعادات ومفاهيم مجتمعه الذي يعيش فيه بحيث يصبح متدربا على أشغال مجموعة أدوار تحدد نمط سلوكه اليومي. وعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية مهمة لكل من الفرد والمجتمع إذ أن الفرد بدون أهداف عليا وبدون إتاحة الفرص الضرورية له، والتي تساعده في اكتساب الخبرات والمعلومات التي تتطلبها حياته الخاصة والعامة، لا يمكن

أن يطور نفسه وينمي قدراته واستعداداته التي يحتاجها المجتمع . ويربى الفرد من قبل الأفراد الذين يحيطون به، فيكتسب منهم الأدوار الاجتماعية التي بالتالي تكون مكملة لأدوارهم، غير أن مشاكل عملية التنشئة تدور حول النقاط التالية

- الأشخاص والأدوات والمؤسسات التي تقوم بعملية التنشئة.

- قدرة الأفراد على استيعاب المعلومات والأوامر التي تتطلبها منهم عملية التنشئة.

- الفروق الفردية في استيعاب ما يدور في عملية التنشئة المتأتية من عوامل الجنس، والعمر، والذكاء والصحة العقلية، والعضوية في الجماعات الاجتماعية.

- علمية التنشئة والضبط الاجتماعي.١١

كل هذه الجوانب يجب أن تراعى عندما نحدد وندرس عملية التنشئة الاجتماعية.

"لكن عملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة لـ"جون ديوي" أكثر من مجرد تنشئة تحدث للطفل، فهو نمو متكامل يشتمل على أكثر من النمو الاجتماعي، فالطفل فيها ينمو بدنيا من خلال التغذية والرعاية الصحية وينمو انفعاليا ووجدانيا ونفسيا من خلال مواقف الضبط الاجتماعي المتعددة وتوجيه السلوك الإرادي، كما يؤدي تواجده في هذه المواقف أيضا إلى نمو قدراته العقلية وامكاناته وطاقاته للتفكير والتصرف والشعور. وإذا كانت الأسرة هي الوسيط الاجتماعي الأول الذي يتواجد فيه الطفل فعليها تقع المسئولية الكبرى في تشكيل شخصيته وفي تهيئة أفضل الظروف لنموه نموا سليما متكاملا.. ١٢

إلا أنه يجب لا تغيب عن أذهاننا أنها ليست وحدها في هذا التأثير، فمجرد أن يحبو الطفل أو يمشي ويتعلم الكلام يبدأ في الحركة وفي الاتصال بالآخرين تزداد دائرة تفاعلاته، فيصبح عضوا في جماعة اللعب من رفاقه، ويكتسب من خلال هذه العضوية شيئا من سمات شخصيته، ثم يذهب بعد ذلك مع والديه إلى دور العبادة أو المتاحف ودور السينما ويشاهد التلفزيون ويستمع إلى الإذاعة، وكلها مؤثرات جديدة تدخل في دائرة تفاعلاته وتؤدي إلى زيادة خبراته، أي نموه، ثم يذهب بعد

ذلك إلى المدرسة ويمر في مراحل التعليم المختلفة وفق ما تؤهله قدراته وميوله، فيتعرض لمواقف منظمة مخططة بطريقة متصورة لإحداث تأثيرات مرغوب فيها. ثم ينضم بعد ذلك إلى عضوية مهنة من المهن أو حرفة من الحرف فيتعرض لمتغيرات متنوعة تسهم في نموه وتزيد من خبراته وتعدل من سلوكه وتكسبه مهارات ومعارف متجددة.

هكذا يتقدم نموه باستمرار، فهو في كل يوم يعيش موقف جديد ومواقف متعددة ويتصل بأفراد كثيرين، ويفكر ويدبر ليختار لنفسه سلوكا يتفق مع الموقف ويرضى عنه المجتمع، ويختبر البدائل العديدة، ويسترجع الخبرات السابقة ويكون إدراكا متميزا للموقف الذي يؤهله للتصرف الأفضل، وهكذا فهو في كل يوم يكتسب خبرات جديدة تسهم في نمائه، ويستمر المرء هكذا حتى يفارق الحياة، ومن هنا فإن التربية تلازم الحياة بل هي الحياة ذاتها.

ومن ثم جاء مفهوم التربية مدى الحياة Life Long Education ومفهوم التربية المستمرة Continuing Education.

من العرض السابق لمفهوم التربية وأغراضها، وفق آراء "ديوي" يتضح لنا مجموعة من المبادئ منها:

١ - أن التربية هي عملية نمو - للفرد الإنساني - الذي يؤدي إلى مزيد من النمو فهي عملية مستمرة.

٢ - أن التربية نمو من خلال الخبرة Experience.

٣ - أن التربية تستمر من المهد إلى اللحد.

٤ - إن التربية عملية ذاتية يفعلها الفرد لنفسه وبنفسه حتى ولو كان تحت إشراف وتوجيه الكبار. فهي تعتمد على مبادرته وعلى اختياراته وميوله هو كفرد، ولذلك ترتب على ذلك حركة المنهج المتمركز حول الطفل Child Centred Education التي ميزت فترة من فترات التربية التقدمية.

٥ – إن التربية عملية مستمرة من التنظيم وإعادة التنظيم والتركيب والبناء، مما يتيح فرص النمو المتكامل جسميا ونفسيا واجتماعيا وعقليا ووجدانيا.

٦ – إن التربية إلى جانب كونها عملية نمو ذاتي للفرد الإنساني فهي عملية اجتماعية ثقافية تحدث في مجتمع معين له ثقافته الخاصة المميزة.

٧ – إن التربية لا تنفصل عن مواقف الحياة الحقيقية.

٨ – إن التربية ليست لها غاية خارج حدودها بل هي غاية ذاتها.

خصائص العملية التربوية:

من العرض السابق لأغراض ومفاهيم التربية وتطور العملية التربوية وارتباطها بالخبرة، نستطيع أن نوجز خصائص العلمية التربوية على النحو التالي:

– التربية عملية مستمرة تبدأ منذ الميلاد حتى الموت.

– التربية عملية نمو إنساني، فلا يمكن للإنسان أن يعيش وأن تستمر حياته البشرية بدون رعاية الكبار ومساعدتهم. فهي عملية ضرورية للفرد ولكي ندرك هذه الأهمية نتصور ماذا يحدث للطفل الإنساني إذا ما ولد وترك وحده في مكان مجهول مهجور.!!!

– إن التربية عملية ضرورية للمجتمع أيضا، فكما أنها ضرورية للفرد لكي يبقى ويحافظ على استمرار نوعه، فهي ضرورية للمجتمع لكي يبقى ويستمر ويتطور ويتقدم عن طريق نقل ثقافته للأجيال المتلاحقة وتبسيطها وتطويرها والإضافة إليها. وهكذا يستمر المجتمع في فترة معينة ومن فضل الخالق علينا، أن شاءت قدرته، تداخل الأجيال مع بعضها، ففي الفترة الزمنية الواحدة يتعايش جيل الأطفال مع جيل الشباب وجيل الشيوخ مما يسهل عملية تبادل الخبرات وانتقالها من جيل إلى جيل ليقوم كل جيل بنقلها وتطويرها والإضافة إليها للجيل الذي بعده وهكذا..

– التربية عملية إنسانية فهي تحدث للفرد الإنساني بمساعدة أفراد آدميين مثله، فالإنسان هو موضوعها وهو أداتها وهو أيضا نتاجها النهائي في شكل شخصيات إنسانية ناضجة نامية.

- إن التربية عملية ثقافية، فهي تحدث في مجتمع معين له ثقافة خاصة، أي نمط حياة يميزه عن غيره من المجتمعات، ولذلك كان من الضروري أن تختلف أساليب التربية من مجتمع لآخر وفق ظروف هذا المجتمع أو ذاك، وعاداته وتقاليده وإمكاناته وقيمه ومعتقداته وغير ذلك من الجوانب.

- التربية عملية انتقائية، فهي ليست نقلا للثقافة بما فيها وكل ما فيها ، بل لا بد من القيام بعملية الاختيار والانتقاء من بين العناصر الثقافية لاختيار أكثر هذه العناصر ملاءمة للعصر وتحقيقا للفائدة.١٣

وظيفة التربية:

الوظيفة الاجتماعية للتربية:

نستطيع أن نوجز الوظيفة الاجتماعية للتربية فيما يلي:

١ - نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.

٢ - تبسيط التراث الثقافي.

٣ - الاختيار من بين العناصر الثقافية ما هو أكثر ملاءمة.

٤ - تجديد الثقافة بالإضافة والتطوير والإبداع والابتكار.

٥ - تحقيق التماسك الاجتماعي والوحدة والوطنية لأفراد المجتمع بتوفير حد أدنى مشترك من الخبرات اللازمة للمواطنة.

٦ - الإسهام في تشكيل بنية المجتمع، فلا شك أن الطبقات الاجتماعية والمهن ترتبط بنوع التربية والتعليم التي تلقاها الفرد.

٧ - التربية وسيلة للضبط الاجتماعي، فهي أحد أدوات المجتمع لإكساب أفراده وعيا بالقانون العام (وضعيا كان أم شرعيا) والقيم السائدة المحددة للسلوك والمواجهة للأفراد.

٨ - التربية وسيلة للتقدم الاجتماعي والرقي، والحراك الاجتماعي، Social Mobility حيث أن مستوى التعليم، وهو أحد مظاهر التربية، يؤدي إلى أن يرتقي

الفرد سلم الطبقات الاجتماعية، فيصعد إلى الطبقة التي كانت تعلو طبقته التي كان ينتمي إليها من قبل، وذلك بعد حصوله على مؤهل تعليمي عال. وقد يمكنه ذلك من حصوله على وضع ومكانة في العمل تجعله يرتقي اجتماعيا.

بين التربية والتعليم:

من الناس من لا يرى فرقا بين التربية والتعليم، فالتربية عندهم عبارة عن تحصيل العلم والنجاح في الامتحان، ومن أجل ذلك يعمدون إلى ملء أذهان التلاميذ بالمعلومات بغية النجاح في الامتحان. الذي أصبح هو الغاية في حد ذاته.

وقد دلت التجارب على أن التعليم إذا خلا من الإعداد الحقيقي للحياة العملية، فإنه يترك صاحبه في حالة ماسة إلى صفات أهم من التعليم حين يواجه الحياة العملية.

ولو نظرنا إلى المعنى العام لكلمة التربية، نراه يشمل كل أنواع النشاط التي تؤثر في قوة الفرد واستعداداته وتنميتها. ومصدر هذه الأنواع من النشاط عوامل مختلفة.

فالتربية تشمل كل تغيير في ميولنا وغرائزنا وأخلاقنا يتم عن طريق غير مباشر من عوامل أخرى، كالقوانين الشرعية أو المدنية ونظام الحكم وأساليب المعيشة والتقاليد الاجتماعية والبيئة بأنواعها.

وباختصار، فإن كل ما يشكل الكائن الحي ويجعله في الحالة التي هو عليها يعتبر جزءا مؤثرا في تربيته.

وهذا المعني للتربية الذي قد شمل كل تنمية لقوى الفرد واستعداداته وتوجيه ذلك توجيها حسنا، هو المعنى العام لكلمة "تربية".

أما "التعليم" فيراد به نقل المعلومات من المعلم (الإيجابي) إلى المتعلم (المتلقي) الذي ليس له إلا أن يتقبل ما يلقيه المعلم.

من هذا نرى أن التربية ذات معنى واسع يشمل كل نهوض وترقية ونماء وجوانب إيجابية تقوم بقوى الفرد.

في حين أن التعليم معناه محدود يتضمن نقل المعرفة، والتربية بـالمعنى العـام تشـمل جميع النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية.

ويقصد بالتعليم أولا نقل المعرفة إلى الفـرد كوسـيلة للتربيـة. فهـو محـدود جـدا بالنسبة للتربية وعامل جزئي، وليس فيه من إيجابية الفرد إلا بقدر ما يتلقى به المعرفة.

وكلمة التعليم مأخوذة من العلم " فالمراد بها الثقافة الذهنية".

ويتلخص مما سبق أن تربية الفرد تشمل الاهتمام به من جميع نواحيه.

وأن تعليم الفرد لا يتناول إلا جانب العقل.١٤

ويصح أن ننظر إلى التعليم من جهة أخرى فيصبـح معنـاه قريبـا جـدا مـن معنـى التربية. فمن فرقوا بين التربية والتعليـم تراهـم قـد بـالغوا في هـذا الفـارق إلى درجـة التعصب، لأنه من المبالغة أن يقصروا التربية على التكوين والتنشئة، وغرس العـادات، وأن يقصروا التعليم على جمع المعلومات والحقائق، لأن التعليم قد يطلـق علـى التربيـة حين يكون التعليم مرادا به "تعدل السلوك" لا تحصيل الحقائق وحدها فبفضل الحقائق ينمو الميل عند المتعلم إلى تكوين عادات وصفات. وهذا ما يسمى بـ "الأثر النفسـي" أو "التعليم المصاحب" ويقصد به الاتجاهات التي يأخذهـا ويكتسـبها التلميـذ خـلال عملية التعلم. وهذا النوع من التعليم يلازم عملية التحصيل. وهذا هـو الـذي يحـدث حين تدريس بعض المواد كالتاريخ مثلا، لأنه قد يوجد عند الطفل - بجـانب تعلمـه الحقائق التاريخية - شيء من الميل نحو تلك المادة ونحو أستاذه، من إعجـاب أو حـب أو بغض، مما يؤثر في سلوكه وتعاملـه مـع المحيطين بـه في بيئتـه، هـذا إلى جـانب مـا يكتسبه من أسلوب التفكير.

وهذا النوع من التعليم المصاحب أبقى أثرا في تكوين شـخصية الطفـل وأخلاقـه وسلوكه، لأنه يستفيد منه من جانب عادات التفكير والسلوك.

أنواع التربية:

يؤثر في تربية الطفل، أي في نشأته ونموه من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية عوام كثيرة يمكن أن نجملها فيما يلي:

أولا - عوامل التربية المقصودة:

وهي الوسائل المعدة التي وضعت ليقوم بها الكبار من أفراد النوع الإنساني حيال الصغار للتأثير في أجسامهم وعقولهم، وأخلاقهم، ولإعدادهم للحياة، وأهم مواطن هذا النوع من التربية: المنزل، والمدرسة.

ثانيا: عوامل التربية غير المقصودة:

وهي العوامل التي تؤثر في نشأة الأطفال ونموهم من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية بدون أن يكون للكبار دخل في توجيهها نحو هذه الغاية ولا في أدائها لهذه الوظائف. وتنقسم هذه الطائفة من العوامل أقساما كثيرة أهمها ما يلي:

١ - عوامل طبيعية: كالوراثة والبيئة الجغرافية وما إليها من القوى الطبيعية التي تؤثر في نشأة الطفل ونموه بدون أن يكون لأحد يد في آثارها.

٢ - الأمور التي يقوم بها الطفل نفسه مدفوعا إليها بعامل ميوله الفطرية والتي من شأنها أن تؤثر في قواه الجسمية والعقلية والخلقية وأن تعده إعدادا خاصا للحياة. ومن أظهر هذه العوامل أثرا في التربية عاملان: الألعاب الحرة، والأعمال التي يحاكي فيها الطفل غيره بدافع من ميله الفطري إلى التقليد.

٣ - عوامل اجتماعية: كحضارة الأمة ومعتقداتها الدينية ونظمها ومؤسساتها (المسجد، والأندية، ووسائل الإعلام) وما إلى ذلك من الأمور التي تشملها البيئة الاجتماعية العامة والتي تكتنف الطفل منذ نشأته، فتتجه بتربيته وجهة معينة، وتشكل جسمه وعقله وخلقه تشكيلا خاصا.

فأهم عوامل التربية ترجع إذن إلى سبعة عوامل: خمسة منها غير مقصودة، وهي الوراثة، والبيئة الجغرافية، والتقليد، واللعب والبيئة الاجتماعية العامة؛ وعاملان مقصودان هما: المنزل والمدرسة.

أنواع الوسائط التربوية في المجتمعات الحديثة:

عندما ننظر للتربية باعتبارها مفهوم شامل يشير إلى نشـاط واسع وممتد، يتسع باتساع الحياة ويمتد بامتدادها، حينئذ سـننظر إلى التربيـة علـى أنهـا عمليـة اكتسـاب وتربية مقصـودة وغير مقصودة تقـوم بهـا وسـائط ووسـائل أربـع وهـي متداخلـة، ومتفاعلة مع بعضها، وهذه الأنواع هي:

- التربية الرسمية (أو المدرسية) Formal Education
- التربية النظامية غير الرسمية Non Formal Education
- التربية اللانظامية Informal Education
- التربية العالمية International Education

وسوف نعرض بشيء من التوضيح ما يشمله كل نوع منها: ١٥

أولا – التربية الرسمية (المدرسية):

وهذا النوع من التعليم يتم كما هو معرف في إطـار المدرسـة، أو بعبـارة أدق في إطـار النظـام التعليـم الرسمـي. حيـث ينتظـم الطـلاب حسـب أعمـارهم في صفـوف ومراحل دراسية متعاقبة: المرحلة الابتدائيـة، ثـم المرحلـة الإعدادية، ثـم الثانويـة، ثـم التعليم العالي. وكل مرحلة تهدف إلى إعداد الطـلاب للمرحلـة الـتي تليهـا وتمنحهـم "شهادة" رسمية بذلك. ولا يشمل هذا النوع مـدارس التعليـم العـام فقـط بـل يشـمل كذلك كل مدارس ومعاهد التعليم الفني الذي يعد الطلب للأعمال المتخصصة.

ثانيا: التربية النظامية غير الرسمية:١٦

وهذا النوع من التعليم أقل تنظيما من التربية المدرسية، وقـد تقـوم بـه الدولـة أو الهيئات أو الأفراد. ويتمثل هذا النوع في صورة برامج دراسـية وتدريبيـة للأطفـال أو الشباب مثل:

- تعليم الأطفال قبل المدرسة في مراكز الطفل ودور الحضانة.
- البرامج التعليم بالمراسلة

- البرامج الرياضية والثقافية المنظمة في القرى.
- الدورات التدريبية علي الكمبيوتر
- البرامج التي تقدمها الجامعات لخدمة المجتمع وتعليم الكبار (دراسات اللغات الأجنبية، وغيرها من الدورات).

وغالبا ما ينظم هذا النوع من التعليم ليحضره مختلف الأعمار خارج إطار السلم التعليمي المعروف، ويلاحظ أن هذا النوع من النشاط التربوي - وإن كان منظما - يمكن أن يتم في مباني مدرسية أو غيرها من مباني التعليم الرسمي، إلا أنه يتم خارج إطار التنظيم الهرمي لمراحل التعليم الرسمي.

ويتصف هذا النوع من التعليم بأن التعليم في برامجه المختلفة لا يتم وفق قواعد الضبط الصارم التي نراها في المدرسة، وإن كان يمكن أن تستخدم فيه كل الوسائل والطرائق التعليمية المعتاد استخدامها في التعليم النظامي الرسمي العادي.

وثمة تشابه كبير بين التعليم الرسمي والتعليم النظامي غير الرسمي، فكلاهما تعليم منظم يتم وفق مناهج وأهداف وجداول زمنية. وكلاهما تعليم نظمه المجتمع يذكي ويسهل أنماط معينة من التعليم يقدر المجتمع قيمته، ولا يستطيع الفرد بنفسه التوصل إليه من خلال تفاعله التلقائي في البيئة. لكنهما بالقطع يختلفان، أولا من حيث درجة التنظيم، فالتعليم النظامي غير الرسمي أقل مرونة في بنيته الرسمية من التعليم النظامي الرسمي (المدرسي). وثانيا فهما يختلفان من حيث نوعية الطلاب، فطلاب التعليم الرسمي يتحددون بفئة عمرية لكل مرحلة، بل لكل صف دراسي في كل مرحلة، أما التعليم النظامي غير الرسمي فهو أكثر مرونة في ذلك فطلابه كثيرا ما يكونون خليطا من ناحية الفئة العمرية، فهو تعليم موجه، في كثير من الأحيان إلى جميع الفئات ذكورا وإناثا.

ولكن البعض قد يطلق علي التعليم النظامي غير الرسمي اسم آخر هو "التعليم أو التربية اللامدرسية، أو مصطلح التربية غير المدرسية". لكن هذين المصطلحين

الأخيرين تعوزهما الدقة، فقد يؤديان إلى طمس حقيقة أن هذا النوع من التعليم وإن كان غير رسمي إلا أنه تعليم منظم بالمعنى الذي أشرنا إليه سابقا، كما أنهما قد يؤديان بنا إلى عدم تحديد الفرق بين هذا النوع من التعليم "التعليم النظامي غير الرسمي". والنوع الثالث من التعليم "التعليم اللانظامي" الذي يتم في إطار التفاعل التلقائي – غير المنظم – بين الفرد والأنشطة التربوية الموجودة في بيئته. ولهذا السبب نتمسك بمصطلح (التعليم النظامي غير الرسمي) ونجمل القول في تعريفه بأنه:

١ – تعليم منظم تنظيما واعيا ودقيقا، ويهدف إلى إنجاز أهداف تعليمية محددة لعملاء معنيين، وفي فترة زمنية محددة.

٢ – لا يمثل جزءا مكملا أو خاصا من جسم التعليم الرسمي.

ثالثا – التربية اللانظامية:

إن التعليم الذي يتم في إطار هذا النوع من التربية، هو بحق تعليم مدى الحياة، ويتسع باتساعها، حيث يكتسب الفرد اتجاهات، وقيم ومهارات، ومعارف من خلال الخبرة اليومية، والعناصر التربوية المؤثرة في بيئته مثل الأسرة ووسائل الإعلام المختلفة، ومن الحي السكني بما بشمله من جماعات العمل واللعب، وأسواق وأندية ثقافية وترفيهية، ومساجد، ومكتبات عامة. فكثير من السلوك الإنساني ي عل م من خلال تفاعل الفرد تلقائيا في الحياة اليومية، مع أي من هذه العناصر التربوية الفاعلة في بيئته.

وثمة صور كثيرة لهذا النوع من التربية. فعلى سبيل المثال، يقوم الآباء والأمهات بتعليم أطفالهم اللغة وهم في المهد. واللغة هي إحدى الوسائل الهامة في نقل الثقافة. كما يعلمونهم التغذية وارتداء الملابس، والأخلاق الحميدة، وعددا لا حصر له من الأشياء التي تهدف إلى تغيير سلوك الأطفال نحو اتجاه مرغوب فيه. كما يعلم الأطفال بعضهم بعضا. ورجل الدين يعلم، وقادة الشباب يعلمون، ورجال الشرطة والإعلام يعلمون. وصناع الأقلام يعلمون، فالمجتمع مليء بالمربين الذين يقومون جميعا عن

قصد وعن وعي – وإن كانت بطرق ومن خلال وسائط غير نظامية – بعملية "تربية" سواء كان ذلك بالمفهوم الواسع لحقيقة النمو المتكامل للشخصية، أو بالمفهوم الضيق للتربية بمعنى التدريس.

وفي الغالب تتم العملية التعليمية – في التربية اللانظامية – بطريقة أقل تنظيما وانتظاما بالمقارنة بغيرها من أنواع التعليم الأخرى المدرسية، والنظامية غير المدرسية، ومع ذلك فهذا النوع من التعليم سيظل مسئولا مسئولية كبيرة عن مساحة كبيرة من التعليم في المجتمع لا يمكن لأي فرد أن يكون في غنى عنه ، حتى أعلى الناس تعليما وثقافة.

رابعا – التربية العالمية (التربية من أجل السلام)

ويتم هذا النوع من النشاط التربوي خلال تفاعل المجتمع عن طريق أفراده أو هيئاته، مع المجتمعات العالمية الأخرى المحيطة به. ويتم ذلك في صور شتى، إما زيارات فردية للعمل أو السياحة، وإما في صورة تبادل علاقات ثقافية رسمية مثل البعثات أو المشروعات الثقافية أو التعليمية التي قد تتم بين البلدين، أو في صورة اتصال عن بعد عبر أجهزة الإعلام المختلفة (المرئية والمسموعة والمكتوبة).

لقد أصبح العالم الآن وكأنه وحدة واحدة، فبفضل التكنولوجيا وما استحدثته من وسائل اتصال متنوعة، تحطمت المسافات بين الدول، وزادت المصالح، وزادت درجة التعارف بين الشعوب، ولم يعد هناك ما يمكن أن يتم في مجتمع ما وتحجب معرفته عن بقية المجتمعات. ومن ثم لا توجد ثقافة يمكن أن تعيش بمنعزل عن التفاعل، تأثرا وتأثيرا، وفي ضوء هذه الحقيقة فهناك تربية عالمية.

والتربية العالمية بذلك فهي مصطلح يشير إلى مجموع الخبرات والمعارف التي تكتسب من المحيط الخارجي وتدخل إلى المجتمع في صورة معارف ومعلومات أو

أنماط سلوكية (قيم، اتجاهات، عادات جديدة). وهذا بدوره قد ينتج تغيرات في ثقافة المجتمع الأصلي، تظهر في صورة تغيرات في سلوك أفراده وأنماط شخصيتهم.١٧

تلك هي مقدمة عرضنا فيها مفاهيم ومصطلحات تزيح الستار عن بعض الغموض الذي يكتنف أبعاد العملية التربوية وإن كان هناك ميل لمزيد من الاطلاع والبحث يمكن الرجوع إلى المصادر التي في نهاية الكتاب.

الباب الثاني: التربية فيما قبل المدرسة الابتدائية[1]

لا تزال مؤسسات تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية تأخذ مكانها خارج المرحلة المتعارف عليها في النظام القومي للتعليم، فسن الإلزام في الدول التي سبقت إليه أو التي تطمح إلى الأخذ به يبدأ مع سن القبول بالمرحلة الابتدائية وقاعدة التعليم الموحد الذي يبدأ بعده التفريع والتنويع، تبدأ بالصف الأول من المرحلة الابتدائية. وحين نذكر التعليم النظامي أو المدرسي فإن السامع أو القارئ عادة يتصور شيئا بادئا بالمرحلة الابتدائية.

والمرحلة الابتدائية في النظم التعليمية الحديثة ترتبط بسن معينة تتراوح في بدايتها بين الخامسة والسادسة وأحيانا السابعة، وتنتهي عادة عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة. فحوالي سن الخامسة أو السادسة يكون الأطفال قد حصلوا من النضج الاجتماعي والنفسي ما يساعدهم على أن يتركوا محيط الأسرة في شيء من اليسر، وأن يبتدئوا في نوع جاد من التدريب العقلي والاجتماعي بين أقرانهم. وحيث أن هذه المرحلة تنتهي عادة في سن الحادية عشر، أو الثانية عشرة فإنها تعتبر مرحلة تقع موقعات متوسطا بين سني بداية العمر، وفترة المرهقة.

ولكن ظروف الأطفال في بداية العمر - أو فيما قبل المرحلة الابتدائية - جعلت منهم مشكلة تربوية للأسباب التالية:

---

١ - هذا الفصل مصدره أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٩٧١٩.

١- أن كثيرا من الأطفال قد يفقدون الإشراف الواعي والرعاية الطبية والتغذية الصحية لظروف تتصل بجهل الوسط الذي يشبون فيه، أو بفقره، أو بكلا الأمرين من جهل وفقر. وتزداد هذه المشكلة تعقيدا بوجه خاص في الدول النامية حيث تعاني الأواسط الشعبية من مستوى الحياة المتواضعة، وحيث تترك كثير من الأسر أطفالها لرحمة الظروف التي يعيشون فيها، ثم حيث يكون الجو العام الذي تعيش فيه الأسر محروما من لمسات العلم وملامح المدنية الحديثة.

٢- هناك أطفال في القطاعات المتنورة وفي أوساط العمال تضطرهم أمهاتهم للخروج للعمل، ويحتاجون إلى من يقوم مقام الأم في فترة غيابها. وتزداد هذه المشكلة كلما ارتفع مستوى المعيشة واضطرت المرأة إلى الكسب من أجل الإسهام في نفقات البيت، أو من أجل توفير حياة يسودها طابع اليسر والرخاء. والمجتمعات التي تيسر العمل للنساء هي عادة مجتمعات تحتاج إلى خدمات المرأة من أجل دفع عجلة التطور والإنتاج، فهي من جانبها تشجع المرأة على العمل، وعليها يقع جزء من المسئولية تجاه صغار الأطفال.

٣- أدت الانفجارات السكانية التي تكتسح العالم إلى تجميع المساكن في عمارات ومبان ضخمة، وخاصة المدن الكبرى. وفي مثل هذه المباني تقنع الأسرة عادة بالحياة في شقة صغيرة، وأصغر من مسكن الأسرة تكون المساحة التي يسمح للطفل بالحركة الحرة فيها، فالأسرة تخاف عليه من الشرفة، وتخاف منه على ما تمتلك من أدوات وأجهزة غالية.

٤- إن ازدياد تعقد المدنية الحاضرة قد جعل خروج الطفل إلى الشارع بمفرده - حتى في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية - مجازفة غير مأمونة العواقب؛ فالشارع مزدحم بوسائل المواصلات والنقل، وجرائم الكبار تنوعت تنوعا امتدت فيه إلى حياة الأطفال، وعوامل الإغراء بارتياد أو اكتشاف المناطق المجهولة للطفل قد تعرضه لأن يضل. ثم قلما يجد الكبار من الوقت ما يكفي لإشباع حاجة الطفل إلى الانطلاق والحركة خارج البيت.

٥- كانت هذه بعض الظروف التي أدت إلى تزايد عناية الدولة الحديثة بتربية الصغار فيما قبل سن المدرسة الابتدائية، ولو أننا في الواقع لا نجد من بين الدول من أشبع حاجة الطفولة تماما إلى ذلك، أو قدم برنامجا كاملا للخدمات التربوية يمكن أن يعتبر نموذجا في هذا الاتجاه. ولقد اختلفت الدول فيما بينها في نوعية الخدمات ومدى اتساعها. وحسبنا أن نشير إلى بعض ملامح هذه الخدمات.

فمن بينها رعاية الطفولة فيما قبل الولادة، بل أحيانا فيما قبل الحمل فبعض الدول لا تبيح الزواج إلا للأصحاء تفاديا لإنجاب أطفال مشوهين، وإعفاء للطفولة البريئة من أن تخرج إلى الحياة بمرض وراثي لا ذنب لها فيه. وتمتد العناية إلى الحامل في بعض الدول بالإشراف الطبي وبالتغذية ضمانا لاستيفاء التكوين الكامل للجنين. وبعد الولادة نجد بعض الدول تتجاوز حدود العلاج والغذاء فتقدم ما يسمى علاوة أسرية، وتحدد مبلغها وفقا لعدد الأطفال في الأسرة سواء كان الوالدان موظفين أو غير موظفين. فإذا ما حصل الوليد قدرا من النضج وجد أمامه - في بعض الدول - حدائق الأطفال وساحات الألعاب. ثم هناك بعد ذلك، وفقا لظروف الدولة، دور الحضانة ورياض الأطفال.

- لمحة تاريخية:

على أننا ينبغي أن نشير إلى أن مشكلة تربية الصغار فيما قبل المرحلة الابتدائية مشكلة شغلت الكثير من قبلنا، وحيث أن التعليم الحديث في العالم العربي قد جرى تنظيمه على النموذج الغربي - في أثناء القرنين التاسع عشر والعشرين - فإننا يمكننا أن نشير إلى حركة الغرب في هذا المجال راجعين في ذلك عدة قرون إلى الوراء. ففكرة إنشاء مدرسة لذوي الأعمار الصغيرة جدا من الأطفال أمر تناوله وكتب فيه عالم يسمى "كومينيوس Johann Admos Comenius " (١٥٩٢-١٦٧٠). فلقد تصور كومينيوس نظاما للتعليم ذا مراحل أربع مدة كل منها ست سنوات، وأولى هذه المراحل مرحلة الأطفال الصغار منذ خروجهم إلى الدنيا وحتى نهاية سن السادسة. ومدرسة هذه المرحلة تلعب دورها في تربية الأطفال بالاشتراك مع البيت.

طالب كومينيوس بالاهتمام بتغذية الأطفال ونومهم وإمدادهم بالهواء الطلق والتدريبات التي تساعد على بناء أجسامهم تليق بالنفس البشرية. كما أهتم بتربية حواس الأطفال في هذه المرحلة. لم تكن نظرته في ذلك الوقت تقف عند حد تدريب هذه الحواس لتؤدي وظيفتها، ولكنها ذهبت إلى آفاق أبعد من ذلك. فالحواس هي الوسيلة الأولى لوضع أسس المعرفة التي ينبغي تزويد الكائن البشري بها ليستطيع مواجهة مطالب الحياة. والحواس هي وسيلة الطفل - حتى وهو لا يزال على ركبتي أمه - في الاتصال بكل العالم من حوله. فاستعمال البصر والسمع والذوق واللمس أمر يتضمن - إذا حللناه - نوعا من الاستعمال لتعبيرات عامة مثل "شيء، لا شيء، موجود، غير موجود، وهكذا "، ثم اتصال الطفل أو خبراته بالماء والأرض والهواء والنار والمطر والحجرة والحديد والنبات والحيوان وما إلى ذلك أمر يساعده على أن يشق طريقه للاتصال بالعلوم الطبيعية وبالمثل يعتبر الاستعمال الذكي للغة في هذه المرحلة من العمر مفتاحا يساعده على الدخول إلى الفروع المختلفة من المعرفة. واقترح كومينيوس كتابين، أحدهما لإرشاد الأمهات إلى ما ينبغي تعليمه للأطفال، والثاني للأطفال وهو كتاب يأخذ في اعتباره أن الحواس هي الوساطة الأولى للمعرفة.

لسنا بصدد تتبع التطورات التي حدثت بعد ذلك فهذا أمر لا يتفق مع السياق الذي نكتب فيه. غير أن هناك حدثا تربويا لا يمكننا أن نغفله وهو ما يسمى "روضة الأطفال Kindergarten" في النصف الأول من القرن التاسع عشر، فقد اهتم فريدرك فروبل (Friedrich Froebel ١٧٨٢ - ١٨٥٢) بتربية الأطفال قبل السن المعتادة للمدرسة. أي من فجر الطفولة إلى حوالي سن السادسة. حيث تتسلط على الطفل دوافعه وعواطفه أكثر مما تتسلط عليه أفكاره، ففي عام ١٨٤٠ فتح فروبل أول روضة للأطفال تبدأ من مجالات اهتمام الأطفال وتقوم أساسا على اللعب والنشاط. وكان النظام في الروضة مرنا يسمح للطفل بأن يمارس أي نوع من التدريبات يساعده على النمو. ولكن فروبل كان في الوقت نفسه يهتم بتوفير عنصر الاستمرار

والاتصال في مناشط الأطفال. ومن هنا نجد أنه نظم ألعابا معينة لتكون محور الحياة في الروضة. وهذه الأشغال والألعاب كانت تتزايد تعقيدا كلما تقدم الطفل في العمر بحيث تتناسب مع نموه، وتقع المناشط التي نظمها فروبل للأطفال في ثلاث مجموعات:

١- فهناك مجموعة الهدايا والأشغال التي يقصد بها جعل الطفل على ألفه بالجماد والأشياء التي لا روح فيها.

٢ - وهناك البستنة والاهتمام بالحيوانات الأليفة ويقصد بها تنمية روح الرعاية للنبات والحيوان.

٣- ثم هناك الألعاب والأغاني التي تهدف إلى جعل الطفل على دراية بطباع الإنسان والحيوان.

ربما كانت الألعاب والأغاني هي أدق تعبير عن روح الرياض، لقد كانت تدور حول الأشياء البسيطة التي تثير اهتمام الأطفال؛ والتي تمر بهم منذ الطفولة المبكرة حيث يبدأون تعلم أبسط الحركات وحتى النضج الذي يمكنهم من مصاحبة أمهاتهم إلى السوق.

ولكن ظهر أن فروبل لم يهتم بترتيبها بحيث يظهر فيها عنصر الاستمرار والاتصال، ولكي نأخذ فكرة عن التنظيم المتسلسل الذي يعكس ناحية الاستمرار والاتصال، نشير - علي سبيل المثال - إلى الهدايا التي كانت تقدم للأطفال. فأولا كانت تقدم إلى الطفل كرة مصنوعة من الصوف، وفي المرة الثانية تقدم إليه كرة ومكعب وأسطوانة مصنوعة جميعها من الخشب. وفي المرة الثالثة يقدم إليه مكعب خشبي ينقسم بدوره إلى ثمانية مكعبات صغيره. وفي المرات الرابعة والخامسة والسادسة تقدم إلى الطفل مكعبات متدرجة في الصعوبة تنقسم إلى أجزاء تتغير في شكلها وتناسب أطفالا حصلوا نوعا من النضج. ثم هناك الهدايا التي كانت توضع في أيدي الأطفال في مراحل العمر الأكبر وهي لوحات مربعة ومثلثة، وعصى وحلقات

ويضفي فروبل علي الهدايا قيمة خاصة بالنسبة للأطفال وتربيتهم، كما أنه يعتبر الكرة أكثر الهدايا والألعاب قيمة من ناحية مغزاها ومعناها بالنسبة للطفل منذ توضع في يده وسنه ثلاثة أشهر فقط. فأشار فروبل إلى قيمتها النفسية من حيث كونها تعطيه فرصة للاتصال بالعالم الخارجي وتساعده على التمييز بين ذاته وغيرها. وإلي قيمتها الجسمية والعقلية فالطفل يدرب عضلاته حين يمسك بالكرة. حين تكون مربوطة بخيط فإنه يتعلم كيف يوجهها في اتجاهات مختلفة. وهكذا تنمو أطرافه وحواسه وانتباهه كما تنمو قدرته على النشاط الذاتي المستقل. وتعطي الكرة فرصة للتدريب اللغوي حين يلعب بها مع الكبار وينطقون بألفاظ يساعد الموقف علي تحديد معناها مثل "أعلى، أسفل، قفز كرة، دحرجة... الخ " إلى غير ذلك من فوائد أفاض فيها فروبل. مما يرى كيف أن الشيء البسيط مثل الكرة تكون له بالنسبة للأطفال فوائد وآثار عميقة.

كان هذا مولد روضة الأطفال على يد المربي الألماني "فريدريك فروبل"، وقد نظم فروبل مناشط الأطفال على أسس تعكس بصريته بحياة الأطفال. وقد بقى اسم روضة الأطفال من بعد فروبل في دول عديدة مع تصرف في محتوى نشاطها ولكن مشكلات صغار الأطفال في سني حياتهم الأولى، وما يحتاجون إليه في هذه السن من عناية خاصة، وثم مشكلة حماية هؤلاء الصغار مما قد يؤذيهم من سلوك المتقدمين عنهم في السن جعل روضة الأطفال تتقلص وتقتصر على فترة متقدمة من حياة الأطفال تبدأ من سن ثلاث سنوات أو أربع بل أحيانا من حوالي سن الخامسة حيث تستمر لمدة عام واحد.

ربما كان في ذلك تخفيف للعبء أو تخفف من المشكلات في رياض الأطفال، ولكن الصغار فيما قبل سن رياض الأطفال لم يحل مشكلتهم هذا الإجراء، فجليسات الأطفال ودور إيواء الأطفال قد تقدم بعض الرعاية، ولكن ذلك لا يقوم مقام المؤسسات التربوية تماما. وكان لابد من التفكير في حل لمشكلة رعاية الصغار على أسس تربوية، وقد أدى ذلك إلى ظهور ما سمي "مدرسة الحضانة The Nursery

School" التي أخذت تتقدم تقدما بطيئا فيما بين الحربين العالميتين وبعدهما، وهكذا توجد الآن لدينا مؤسستان تربويتان لرعاية الأطفال فيما قبل المرحلة الابتدائية هما دور الحضانة ورياض الأطفال.

دور الحضانة ورياض الأطفال:

ليست لهاتين المؤسستين التربويتين تصور عالمي موحد، ففي إنجلترا مثلا نجد دور الحضانة للأطفال الذي يقع أعمارهم بين الثانية والخامسة، ولو أنها عمليا تأخذهم فيما بين الثالثة والخامسة، ولا تكاد نجد ما يسمى رياض الأطفال. فالطفل يتحول مباشرة من الحضانة إلى الابتدائي. في الاتحاد السوفيتي نجد أن دور الحضانة للأطفال الواقعة أعمارهم بين الشهر الثالث والسنة الثالثة، وأن رياض الأطفال تمتد بعد ذلك من السنة الثالثة حتى السنة السابعة التي تعتبر أعلى سن يمكن أن تمتد إليها هذه المرحلة. وفي مصر يكاد يختفي اسم الرياض حاليا وتطلق دور الحضانة على المؤسسات التربوية التي تقبل الأطفال فيما بين الثالثة والسادسة.

والاستعمال الشائع اليوم لهذين النوعين من المؤسسات التربوية هو "مدرسة الحضانة" و "مدرسة رياض الأطفال". والواقع أن كلمة "مدرسة" في هذين الاستعمالين فيما تجاوز ينبغي ألا يضللنا، فدور الحضانة ليست فيها دراسة رسمية وإنما نجد الأطفال فيها يوضعون تحت رعاية مشرفات ومدربات على شئون الطفولة. وفي دور الحضانة تهيأ للأطفال بيئة تساعدهم على النمو العام، توسع إلمامهم بما يحيط بهم. ونجد رياض الأطفال بالإضافة إلى ذلك توجه التلاميذ وتساعدهم على تلقي الدروس العادية، بحيث يتحول الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية وهو متهيئ لها.

وهذه الدور أو المؤسسات التربوية لها أهمية من حيث كونها تهيئ للأطفال المجال للتربية الاجتماعية إذ يتصلون بالآخرين من الأطفال. ويلعبون معهم، ويمارسون نوعا من الأخذ والعطاء. وفي هذه الدور يستمتع الأطفال بنوع من الحرية فيما يتصل باختيار اللعب التي يفضلونها. والمناشط التي يمارسونها. وهم يمارسون الرسم

والتلوين والأشغال اليدوية. ويستمتعون إلى القصص، وينشدون الأغاني. ويتحققون من قيمة النقود والموازين والمكاييل عن طريق تمثيل لعبة البيع والشراء في الدكاكين. وبجوار هذه الوسائل التي تساعد على التربية الجسمية والعقلية نجد أن الأطفال في الصف السابق للمرحلة الابتدائية، سواء كان ذلك فيما يسمى بالحضانة أو برياض الأطفال، يعدون إعدادا مباشرا للمدارس الابتدائية. وتنظم لهم بعض الدروس التي تساعده على تحقيق هذا الغرض.

وفي رياض الأطفال بالاتحاد السوفيتي (سابقا) حيث تمتد إيواء التلاميذ حوالي أربع سنوات، تبدأ من سن الثالثة وتنتهي في سن السابعة، نجد المجال يسمح بكثير من الدروس المنظمة وخاصة من سن الخامسة حتى السابعة، بينما نجد أن الحضانة الإنجليزية التي تنتهي عند سن الخامسة لا تسمح إلا بالقليل من ذلك.

ولقد أشرنا من قبل إشارة ضمنية إلى أن دور الحضانة ورياض الأطفال تعتبر ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأولاد النساء العاملات وللأطفال الذين ينتمون إلى بيئات محرومة، ثم هي ذات أهمية كبيرة بالنسبة لأطفال المدن حيث توفر هذه الدور للأطفال جوا يتحركون فيه في أمن، ورعاية شاملة واعية، حيث تمدهم بلعب لها طابعها الترويحي والتربوي ولكن الواقع أن الحضانة ورياض الأطفال في بلادنا يستمتع بها أولاد ينتمون غالبا إلى بيئات موسرة، وتتهيأ لهم في بيتاهم ظروف تربوية طيبة، وهي في عمومها دور لإيواء قلة ضئيلة من الناس. أما معظم عامة الشعب، وخاصة الفقراء منهم - فيندر أن يتهيأ لأطفالهم الانتفاع بمثل هذه المؤسسات نظرا لما تتطلبه من تكاليف تتعلق بإيواء الأطفال وتغذيتهم ونقلهم.

وقد نجد في ظروف البيئة العربية عامة أن توفير المؤسسات التربوية للأطفال في بداية العمر - أي فيما قبل سن المدرسة الابتدائية- أمر حيوي، ولكننا ينبغي أن نضع بجوار هذه الحقيقة أن التعليم القائم على استعمال القراءة والكتابة والاستفادة من الكتب المدرسية أمر يعتبر سن النضج الملائمة له هو سن السادسة، وهي سن الالتحاق بالصف الأول بالمرحلة الابتدائية في معظم الدول العربية. ونظرا إلى أن

معظم الدول العربية لم تستطع أن تعمم التعليم الابتدائي حتى يستوعب جميع الأطفال الذين يبلغون سن المدرسة فإن التركيز على نشر التعليم الابتدائي يعتبر مسئولية رئيسية.

مشكلة التوسع في الحضانة ورياض الأطفال:

ربما تتجه بعض الدول العربية إلى التوسع في بعض مراحل التعليم التي تلي المرحلة الابتدائية بشكل يؤثر بعض الشيء على سرعة تعميم التعليم الابتدائي نفسه. وقد يكون من المبررات التي تجعل هذه السياسة مقبولة إن المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الابتدائية تمكن الناشئين من أن يشقوا طريقهم في الحياة بسهولة، وأن لهذه المراحل عائدا اقتصاديا واجتماعيا مباشرا ولكن ليس من المقبول أن تتأخر الدول عن الإسراع في نشر التعليم الابتدائي متعللة بأنها توسع في دور الحضانة ورياض الأطفال، فالتوسع فيما قبل المدرسة الابتدائية - على حساب المدرسة الابتدائية - أمر لا يسهل تبريره، ومعنى ذلك أن الطريق أمامنا سيكون طويلا قبل أن نستطيع توفير دور الحضانة ورياض الأطفال لأبناء الشعب. ولكن هذا الواقع لا يعفي السلطات التربوية في البلاد العربية من المسئوليتين:

المسئولية الأولى: تتصل بضرورة إنشاء بعض دور الحضانة ورياض الأطفال بحيث يتوفر منها عدد كاف يعطي فرصة لإجراء التجارب عليها وتطويرها. ومن أجل نجاح الاتجاه إلى التطوير يجب أن نعني بدرس الطفولة فيما قبل المرحلة الابتدائية وأن نعني بإعداد المربيات والمشرفات على دور الحضانة ورياض الأطفال سواء كانت حكومية أو أهلية.

أما المسئولية الثانية: فتتصل بدور الحضانة ورياض الأطفال الأهلية، وقد يستطيع بعض الأفراد وتستطيع بعض المؤسسات الاضطلاع ببعض المسئوليات في إنشاء دور للحضانة ورياض الأطفال. ولكن جميع مؤسسات إيواء الأطفال يجب أن يصدر ترخيص بها من الدولة، وأن تخضع لرقابة عامة تتناول الجوانب الصحية والتربوية وتمتد إلى مستوى تدريب العاملات في هذه الدور، كما يجب أن تنتفي عنها روح

الكسب المادي والتجارة، بمعنى أنه لا مانع من أن تحقق هذه الدور ربحا ولكن الممنوع هو أن تتسم بالجشع واستغلال أولياء الأمور.

وكما أن دور الحضانة ورياض الأطفال يجب ألا يؤسسا إلا بترخيص من السلطات فإن جميع أنواع الرعاية الأخرى للأطفال، الذي يضطر ذووهم إلى وضعهم تحت ملاحظة الغير، ويجب أن تكون بترخيص وأن تبحث السلطات مدى صلاحية الأماكن التي يودع فيها الأطفال. ومما يندرج تحت ذلك جليسات الأطفال Baby Sitters المحترفات. وإذا كان هذا النوع من العمل ليس منتشرا انتشارا كبيرا في بلادنا فإن الظروف المتطورة التي نمر بها الآن وتزايد اضطرار الآباء والأمهات إلى الخروج من البيوت سيؤدي إلى التوسع فيه، ولذا يجب من الآن الاستعداد له وتنظيمه فضعف خدمات الإيواء والرعاية التي يمكن أن تقدمها الدولة إلى الأطفال في بداية العمر قد يعرِض الآباء والأطفال لبعض المخاطر، وبل الوقع في حبائل الخارجين على القانون، وكثيرا ما يحدث ذلك حتى في الدول المتقدمة.

ففي إنجلترا مثلا لم تستطع السلطات - بسبب قلة عدد المعلمين وسرعة التزايد في عدد من يبلغون سن الإلزام، أن توفر من دور الحضانة ما يوازي ضغط الناس عليها أو حاجتهم إليها. ففي عام ١٩٧٠-١٩٧١ كان عدد مدارس الحضانة الرسمية ٤٧٠ وكان متوسط عدد التلاميذ في كل مدرسة خمسين تلميذا، وهذا يرينا مدى بطء السلطات هناك في تقديم هذه الخدمات[١]، وقد قامت نقابة المعلمين هناك National Union of Teachers في عام ١٩٦٤ بدراسة لحالة دور الحضانة، وتبين من هذه الدراسة أن نسبة الضغط علي دور الحضانة إلى من يقبلون فعلا بها كنسبة ٤:١١، كذلك أنه في حوالي الثلث من هذه الدور كان الآباء يطالبون إلحاق أبنائهم ثم ينتظرون عامين قبل أن يقبل الأطفال بها. وأمام الظروف التي تعاني منها السلطات صار من المتعارف عليه أن الاستجابة لهذه الحاجة تعتبر بمسئولية المجتمع

---

١ - International conference in Education, Report on Developments in the United Kingdom, ١٩٧٠-١٩٧١.

ككل. والواقع أن بعض الهيئات هناك، مثل رابطة الحضانة Nursery School Association المؤسسة عام ١٩٢٣ ، وبعض الأفراد قاموا منذ وقت طويل بدور في تحمل هذه المسئولية.

وإذا كانت السلطات التربوية في البلاد العربية لا تستطيع في الظروف الحالية أن تقوم بعبء إنشاء دور للحضانة ورياض الأطفال علي نطاق واسع فإن الاتحاد السوفيتي (السابق) له خبرة يمكن الاسترشاد بها في هذا الاتجاه، فقد استطاع أن يستوعب أعدادا ضخمة من الأطفال في دور الحضانة ورياض الأطفال دون إضافة أعباء كبيرة على السلطات التربوية، فدور الحضانة ورياض الأطفال في الاتحاد السوفيتي (السابق) ليست إلزامية وليست متوفرة للجميع وليست مجانية، ومع ذلك فإنها في توسع مستمر وفي بعض المناطق يمكنها أن تستوعب معظم الأطفال.

تقوم المصانع والمزارع الجماعية والمؤسسات بإنشاء دور الحضانة لأطفال من يعملون بها. وهناك دور حضانة تديرها وزارة الصحة وبعض الهيئات الرسمية الأخرى. ومعظم هذه الدور يعمل طول العام وخاصة في المدن، ولكن بعضها يعمل موسميا. فكثير من المزارع الجماعية تعتبرها ضرورية في موسم الحصاد حينما تطلب من الأمهات العمل في الحقول ولكنها لا تمد الأطفال بها باقي العام.

أما رياض الأطفال ففي حالات كثيرة تقوم أيضا المزارع والمنشآت الصناعية بتأسيسها كما أن بعضا منها تديره السلطات التربوية المحلية. ولكن جميع أنواع الرياض تخضع لإشراف هذه السلطات التربوية وتفتيشها. وساعات العمل في رياض الأطفال تختلف وفقا لظروف الآباء ولكن معظمها مفتوح من الثامنة صباحا حتى السادسة مساء لمدة ستة أيام في الأسبوع. وهناك أقسام داخلية لا يغادرها الأطفال إلا في العطلات العامة وعطلة آخر الأسبوع حيث يذهبون إلى بيوتهم. وحيث أن رياض الأطفال تختلف عن دور الحضانة من ناحية أنها تقدم إلى التلاميذ برامج تعليمية منظمة فإنه – بجوار الأطباء والممرضات اللاتي يعملن في هذه الدور – توجد معلمات متخصصات في رياض الأطفال، تتحمل مسئولية إعدادهن السلطات التربوية.

ويدفع الآباء لأطفالهم في دور الحضانة ورياض الأطفال مصروفات يتوقف تحديدها علي الظروف المالية للآباء. فبعض الآباء يدفعون مصروفات كاملة تبلغ عشرة روبلات في الشهر، وبعضهم يدفع الحد الأدنى وقده روبلان ونصف روبل. وبين هذين الحدين يوجد فئات مختلفة. وليس هناك إعفاء من المصروفات على الإطلاق. وإذا أحس الآباء بعجزهم عن دفع المصروفات لجأوا إلى نقاباتهم العمالية لتدفع لهم كل الأجور المقررة أو بعضها وفقا لحالتهم[١].

إن الأمر أمر تعاون بين الدول والهيئات الوطنية في أن توفر للشعب مرحلة تربوية لم يتواضع العرف التربوي على جعلها ضمن مرحلة التعليم الشعبي.

إن نظام تعليم الشعب يبدأ عادة بسن تعتبر سن القبول في الصف الأول بالمرحلة الابتدائية، ومن هنا نجد أن المناشط والأعمال التي تقدم لتلميذ مبتدئ. وسواء أكان آتيا من روضة الأطفال أم من البيت مباشرة فإن المدرسة لا تهتم ولا تقيم كبير وزن لشيء من هذا، وسن القبول بالصف الأول هو في العادة سن بدء الإلزام بحضور المدرسة. وذلك في الدولة التي استطاعت أن تضطلع بمسئولياتها توفير نوع من التعليم للشعب. ثم يمتد هذا التعليم بعد ذلك إلى الحد الذي تسمح به إمكانات الدولة. فهناك دول تقف به عند نهاية التعليم الابتدائي، وهناك دول تقطع به شوطا متوسطا أو بعيدا فيما وراء المرحلة الابتدائية، وأيا كان إجراء الدولة في ذلك فإننا سنجد للمرحلة الابتدائية أهمية خاصة، فهي كل التعليم الشعبي وبعضه، ثم هي القاعدة الأساسية التي يقوم عليها بناء النظام القومي للتعليم.

---

١ - N. Grant, Soviet Education, a Pelican, Original, ١٩٦٨, p ٥٣-٥٥.

الباب الثالث: آراء ونظريات لطفل المرحلة الابتدائية

نقدم في هذا الجزء أهم الآراء التربوية التي تناولت تربية النشء من خلال أفكاره وتصورات بعض العلماء ومنهم الغزالي.

آراء الغزالي:

لقد تناول أبو حامد الغزالي (١٠٥٨-١١١١م) شؤون التربية في عدد ليس بالقليل من مؤلفاته، وأهم آرائه في هذه الناحية جاءت في كتاب (فاتحة العلوم) وكتاب (أيها الولد) ثم كتاب (إحياء علوم الدين)، والدارس لما كتب الغزالي عن التربية يجد أنه وضع نظاما تربويا كاملا.

فقد اهتم الغزالي بتربية النشء أولا بتهذيب القلب والمعرفة، وتهذيب النفس بالعبادة، ومعرفة الله والتقرب منه وهذا يأتي عن طريق تعلم أصول الدين وغرسها في صدور الصغار، ويرى الغزالي أن التربية الدينية يجب أن تبدأ في سن مبكر، ففي هذا السن يكون الصبي مستعدا لقبول العقائد الدينية بمجرد الإيمان بها، ولا يطلب عليها برهانا أو إثباتا. عند تعليمه الدين يبدأ أولا بحفظ قواعده وأصوله، وبعد ذلك يكتشف له العلم معانيه فيفهمه ثم يوقن به ويصدقه، أي أن غرس الدين في نفس الصبي يجب أن يبدأ بالتلقين والتقليد ثم يتبع ذلك خطوات تالية بالتدريج كلما شب الصبي، ويقول "ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول كل نشوئه ليحفظ حفظا، ثم لا يزال ينكشف له معناه في كبره شيئا فشيئا، فابتداؤه الحفظ، ثم الفهم، ثم الاعتقاد، والإيقان والتصديق به".

كان الغزالي يؤمن بما يمكن أن تؤديه التربية الخلقية من تعديل للطباع ، وتهذيب الأخلاق ووضح أن عملية التربية ما هي إلا تفاعل بين الفطرة والبيئة. وانتقد أصحاب الرأي القائل بأن طبيعة الإنسان لا يمكن تغييرها فلا يمكن أن تجعل الطويل قصيرا، ولا الذميم جميلا، ولكن الغزالي رأي أنه لو كان تغيير طباع البشر غير ممكن، لأصبح النصح والإرشاد عديمي الجدوى بل لأصبحت التربية عموما غير ذات شأن. ولما كان من الممكن تغيير طباع الحيوان بالتدريب والتهذيب، فيصبح الحيوان المفترس مستأنسا، ويدرب على طباع معينة، فإن تغيير طباع الإنسان أمر ممكن وميسور.

ويقول الغزالي " إن المربي غير مطالب بقمع غرائز الصبي قمعا باتا، والقضاء عليها لأن هذا أمر غير ممكن وغير مستحسن فهو يخالف طبيعة البشر، ذلك لأن الغرائز الفطرية إنما خلقت في الإنسان لتأدية وظائف خاصة لا يستغني عنها الإنسان في حياته" كل ما يطلبه الغزالي من المربي إنما هو تكييف تلك النزعات وتهذيبها بحيث تصبح وسطا بين الإفراط والتفريط.

يرى الغزالي أن الطفل يولد (معتدلا صحيح الفطرة) وأن أبويه يعطيانه دينهما، كما يتطبع الطفل بالطباع الرديئة ويتعلم الرذائل من بيئته التي يعيش فيها، ومن الطريقة التي يعامل بها، ومن العادات التي يتعود عليها. ويؤكد الغزالي أن علاج الأبدان يحتاج إلى طبيب عالم بطبيعتها وبأنواع أمراضها وبوسائل علاج هذه الأمراض، وكذلك علاج النفوس وتهذيب الأخلاق يحتاج إلى مربي عالم بطبيعة النفس البشرية، ونقائصها، وبوسائل إصلاحها وتهذيبها، كما يتسبب أيضا في إفساد خلق المتعلم، فإن لكل داء دواء ووسيلة للعلاج.

نصح الغزالي بأن يبتعد الصبي عن قرناء السوء كوسيلة لتهذيبه كما نصح بعدم تعويده على التدليل والتنعم، أو الاستمتاع بكل ما يرفه عن النفس أو يشعر باللذة، ونصح أيضا بألا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه.

ومن الطرق التي يراها الغزالي مؤدية إلى إبعاد الصبي عن العبث والمجون، شغل وقت الفراغ، وأحسن الوسائل لشغل هذه الأوقات، في نظره، هي تعود الصبي القراءة، خصوصا القرآن الكريم وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار، وينصح بمنع الصبي من قراءة الأدب المثير محافظة عليه من الفساد.

من ناحية الثواب والعقاب، يرى الغزالي أنه يجب تكريم الصبي ومدحه على ما يأتي من أفعال حسنة وما يتحلى به من خلق حميد، كما تجب مجازاته جزاء طيبا ما أمكن على كل هذا، ومدحه أمام ذوي الشأن تشجيعا له. لكنه إذ أتى أمرا مذموما - على خلاف العادة - فيحسن التغافل عنه، خصوصا إذا لوحظ حياء الصبي ومحاولته تغطية ما فعل، فإن مكاشفته بالمعرفة قد تزيده جسارة وجرأة، فلا يصبح يخشى تكرار فعلته المذمومة، وقد يعاود تكرارها فتصبح عادة. أما إذا تعود الصبي ارتكاب الأخطاء الخلقية أو إتيان المخالفات فينبغي أن يعاقب سرا، ويحذر من العودة لمثل هذه الأخطاء، وألا يكشف سره أمام الناس، وينصح بعدم التمادي في العقاب، والتأنيب ذلك لأن الصبي سوف "يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه، فليكن الأب حافظا هيبته في الكلام معه فلا يوبخه إلا أحيانا، والأم تخوفه بالأب وتزجره أحيانا".

يرى الغزالي أن من الأمور غير المستحسنة أن ينشأ الصبي على التدليل والتنعم والتراخي والكسل، والتساهل في التعامل مع الناس من حيث رفع الكلفة بينه وبينهم هذه التنشئة كفيلة بإفساد خلقه. ويرى أيضا على الصبي ألا يبصق في مجلسه، ولا يتمخط، ولا يتثاءب بحضرة غيره، ولا يستدبر غيره، ولا يضع رجل فوق رجل، ولا يضع كفه تحت ذقنه.. فإن ذلك دليل الكسل، ويعلم كيفية الجلوس، ويمنع من كثرة الكلام، وأن يحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر منه سنا.

ويؤكد الغزالي على طريقة تعليم الدين وممارسته للعبادات وينبغي أن لا يسمح في ترك الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان، ويعلم كل ما يحتاج إليه من علوم الشرع، ويخوف من الخيانة والكذب والفحش.

وينبه الغزالي الوالد والمربي إلى أهمية اللعب للصغير ويوضح ما للعب من قيمة كأداة تساعد على تربية الصغير وتعليمه كوسيلة يعبر بها الصغير عن فطرته، ومتنفس للصغير لما قد يتراكم عليه أثناء الدرس فيقول: "ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب من اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه".

هذه بعض آراء الغزالي التربوية التي تناول وجهة نظر تفيد المربي والمعلم في التعامل مع تلميذ المرحلة الابتدائية، ويتضح من هذه الآراء السديدة، أن علماء المسلمين كان لهم باع في مجال الفكر التربوي، تفوق ما تقدمه النظريات الحديثة، التي نبتت في بلاد الغرب، ولكن لا يجب علينا كمثقفين أن نتغاضى عما جاء في نظريات وآراء حديثة قد يكون فيها جوانب مضيئة يمكن الاستفادة منها، وسوف نعرض هنا بعض من آراء علماء الغرب.

"ماري مونتسوري " M. MONTESSORI.

ماري مونتسوري كانت تعمل طبيبة في روما بإيطاليا في أوائل القرن العشرين، وجدت لديها رغبة في البحث عن ذوي العاهات العقلية من الأطفال. وميلا إلى تربيتهم وتعليمهم، وبعد الدراسة والتجربة استنبطت أن الطرق التي تنجح مع المعتوهين لو استعملت مع الأطفال الأصحاء العاديين فإنها لاشك تنجح وتؤدي إلى نتائج حسنة. وقد استفادت "مونتسوري " من آراء من سبقها مثل "روسو" و"بستالوتزي" و"فروبل" وبدارسة علم النفس التجريبي، وتجاربها الشخصية عن تربية الحواس، والفرصة التي اتحيت لها في تنظيم مدارس الأطفال في حي الفقراء بروما.

لقد كان لدراسة العلوم والطب تأثير كبير في "مونتسوري" وآرائها في التربية والتعليم. فمن أراد التربية العلمية والروح العلمية في المدرسة فليس لديه إلا طريقة مونتسوري. فهي تتطلب من المدرسات أو "المرشدات" الدقة العلمية. ومشرعها القائم على التجربة العلمية. وتوجب على المرشد أو المرشدة أن تحفظ لديها سجلا خاصا بكل طفل ونفسيته. وبهذا الشكل أوجدت روحا عامة نحو ملاحظة الطفل

ودراسته وتحريره. فإن تحريره شرط أساسي للبحث العلمي في التربية. لأن الدراسة لا يمكن أن تكون إلا بملاحظة أطفال أحرار.

لم تقتصر "مونتسوري" في تجاربها على المدارس الإيطالية، بل تعدتها إلى مدارس أخرى، وقد استطاعت أن تستحدث طريقة ممكنة التنفيذ في مدارس الأطفال، وأسست مشروعا مدرسيا كاملا على أسس علمية محكمة.

وسنبحث فيما يلي أغراض التربية عند "مونتسوري" ووظيفة المدرسة، وأهم المبادئ التربوية التي أقامت نظريتها عليها ثم نعرض نظرة تقويمية لآراء "مونتسوري".

أغراض التربية:

ترى "مونتسوري" - كما يرى أيضا المفكر الإنجليزي برسي نن "Percy Nunn" أن الغاية من التربية هي تربية الشخصية، فقد أظهرت كثيرا من الشجاعة في محاولتها أن تلقي على الطفل ما يستطيع تحمله من التبعية في أن يتعلم بنفسه، ويعتمد علي نفسه. وقد قللت التدخل في تربيته وتعليمه بقدر الإمكان، فتلاميذها يتعلمون كيف يعيشون مع غيرهم. وكيف يتعاونون معهم في العمل واللعب. وكيف تعتمدون على أنفسهم في أعمالهم. وباستقلالهم في عملهم يبرهنون على أن الإنسان مدني بطبعه، يمكنه الاعتماد على نفسه، والاعتماد علي غيره.

وأوضح شيء في طريقتها - لعبها التثقيفية والتعليمية - التي بها يعلم الأطفال أنفسهم ما يجب أن يتعلموه في مرحلة الطفولة، من استعمال قواهم وميولهم، ومواهبهم بمهارة في الحركة والعمل والإدراك الحسي، ومعرفة مبادئ القراءة والكتابة والحساب. ويترك الأطفال أنفسهم تحت مراقبة المدرس، كي يسيروا في طريقهم وعملهم بأنفسهم، ويقال أن الأطفال الصغار يصلون بهذه الطريقة إلى درجة كبيرة من الاختراع والابتكار. والاعتماد على النفس، والمثابرة على العمل، ويتعلمون كيف يحترمون أنفسهم، وكيف يحترمون غيرهم، وينمو فيهم عادة الجد والاجتهاد التي قلما تظهر في الأطفال الذين يعملون بغير رغبة، ويساقون إلى أعمالهم بالطريقة المعتادة في التدريس في الفصول المدرسية.

وظيفة المدرسة:

ترى "مونتسوري" أن الوظيفة الوحيدة للمدرسة هي المراقبة والإشراف، لا التدريس والتعليم. فالحياة المدرسية حياة في بيئة مختارة مصطنعة اختير فيها كل شيء. وقام فيها المدرسون بالحكم على كل شيء " فمع أن الطفل في مدرسة "مونتسوري" يفعل ما يشاء، ويعمل ما يرغب - له حدود يقف عندها فعله وتنتهي إليها مشيئته - فهو مطالب بأن يضع الأسطوانات في فتحاتها الخاصة، ويضع الألواح الملونة بترتيبها المعين، ويتعلم الأعداد الأولية من قطبان خشبية كالسلم، وينظم الأشياء بحيث لا يستطيع أن يفعل غيرها. ففي الوقت الذي تنادي فيه بالحرية، تحد فيه تلك الحرية بهذا الترتيب الخاص، والنظام الخاص، والمراقبة الخاصة. أو المرشدة التي تقف خلف التلاميذ، وإرادتها فوق إرادتهم، ولو لم تظهر تلك الإرادية.

وإذا قلنا أن المدرسة وظيفتها المراقبة، والإرشاد والإشراف، فليس معنى ذلك أنها لا تعمل شيئا، بل هي تشرف إشرافا تاما وتراقب الأطفال مراقبة دقيقة، وتعمل بنشاط، وتلاحظ العمل كما تلاحظ الأطفال، ولا تتدخل تدخلا شائنا، ولكنها تتدخل تدخلا معقولا، وهي على استعداد لمساعدة من يحتاج المساعدة، وإرشاد من يريد الإرشاد. وتقوم بعمل بطاقة لكل طفل من الأطفال، يسجل فيها لكل طفل ما يتعلق بنجاحه في المدرسة ومستوى تحصيله.

والمعلمة كأم شديدة العناية بأبنائها، وملاحظة أولادها، تنتهز الفرصة لنصحهم وإرشادهم، ولا تخرج وظيفة المدرس لكبارهم عن وظيفة المعلمة لصغار التلاميذ. فهو يعمل على إيجاد جو صالح في حجرة الدراسة. وينمي ميول التلاميذ للفنون والعلوم. ويوجههم توجيها صالحا. ويرشدهم إلى الطريق المستقيم، ويتركهم يعتمدون على أنفسهم، ويسيرون على حسب ميولهم حتى يصلون إلى الغاية التي ينشدونها.

المبادئ التربوية العامة لـ "مونتسوري":

من مبادئ "مونتسوري" أن التلميذ أو الفرد هو الوحدة في التعليم، أي هو محور العملية التربوية، بخلاف الطرق القديمة القائلة بأن الفصل هو الوحدة وتعد

المدرسة – في نظرية "مونتسوري" – مجتمعا صغيرا له نظم اجتماعية خاصة، وأعمال اجتماعية معينة، وليس لديها جدول لأوقات الدروس لا يتغير إلا مرة في السنة، و هي ضد التعليم الجمعي في كثير من المواد.

ويسر تلاميذها على حسب رغبتهم وميولهم. ويتحركون بكل حرية مع المحافظة على القوانين التي وضعت لهم، وليست ضد التعليم الجمعي في المواد التي لا يتيسر فيها إلا ذلك النوع من التعليم: كالموسيقا وفلاحة البساتين والتمثيل والألعاب الرياضية وتوجب أن يكون لهذا النوع من التعليم الجمعي أوقات معينة، وأمكنة خاصة ونظام معين.

ويمكن تلخيص أهم مبادئها في التربية فيما يلي:

– استقلال التلاميذ بأعمالهم، واعتمادهم على أنفسهم، ولا يتدخل المدرس في أعمالهم إلا عند الضرورة.

– ليس هناك دروس توضع، ولا جدول لأوقات الدرس، وكل تلميذ يدرس على حسب رغبته، ويلعب متى شاء باللعب التعليمية.

– ليس هناك فصول مدرسية كالفصول التقليدية، تبدأ عملا واحدا في وقت معين، وتنتهي منه في وقت معين.

– لا ثواب ولا عقاب من الأنواع العادية التي نستعملها من الثواب والعقاب في مدارسنا، والباعث الوحيد المشجع على العمل لديها هو السرور بالنجاح والقيام بالعمل صحيحا.

– كل طفل يقوم بعمل ما يريده وما يرغب فيه من الأعمال، وحينما يقبل بالمدرسة يرى جماعة صغيرة من الأطفال يلعبون ألعابا مختلفة سارة، فيشترك مع الجماعة التي يحبها ويميل إليها، ثم يبتدئ تعليمه من حين لآخر، حيث يجد أنواعا مختلفة من أدوات شيقة، فيذهب إلى ما شاء منها.

وحيثما يذهب يجد مساعدة وإرشاد من المرشدات. وحينما يتعب من لعبة من اللعب يستطيع أن يستبدلها بأخرى. ومحال أن يكون كسلان أو متعطلا، لأن أي

عمل يعمله يجد فيه لذة ومتعة ونشاط يستميله. يجد الأطفال مقاعد مريحة خفيفة، يمكنهم نقلها من مكان إلى آخر بسهولة. كما يجدون فضاء كبيرا على الأرض يستخدمونه عند القيام بكثير من الأعمال، كما تتاح لهم معظم الأدوات والمواد الخام واللعب التعليمية، التي عليها يتوقف جزء كبير من الإبداع والابتكار.

أهم أسس طريقة "مونتسوري" التربوية:

إن العناصر الأساسية لطريقة "مونتسوري" أربعة هي:

التربية هي تنمية الشخصية، الحرية، وتربية الحواس، والتربية الاستقلالية ونعرض بشيء من التفصيل المبسط توضيحا لكل عنصر منها.

١- التربية عملية نمو للشخصية:

ترى "مونتسوري" أن التربية هي التنمية " فهي تنمي الشخص النمو الكامل إلى أقصى حد ممكن وفق قدراته وإمكاناته، ولكن الحصول على هذا النمو الكامل ليس بالأمر الهين. فالطفل يولد وفي طبيعته ما يدل على مستقبله. فإذا عنيت به طفلا كونت منه رجلا، متى كان استعداده يسمح له بذلك، وكانت البيئة التي تربى فيها تشجع على النمو والتربية. فالمواهب الفطرية التي يولد بها الطفل، والبيئة التي ينشأ فيها لها أكبر الأثر في مستقبله ونموه وهذا ما تقول به "مونتسوري" "الطفل جسم ينمو، وروح تنمو" فيجب أن تتجه أفكار المربين إلى مساعدة الفرد في النمو الجسمي والنفسي، ولن ينجح المربي إلا إذا ساعد الطفل في أن ينمو جسمه وعقله، وتكون شخصيته وتوجه إلى الكمال.

٢- مبدأ الحرية:

إن هناك صعوبات في وضع حدود المقدار الذي تمنحه للتلميذ من الحرية في اختيار أعماله المدرسية. وقد كان (روسو) أول من وضع مبدأ الحرية وأنه بدفاعه عن الحرية وفائدتها في التعلم قد أثر تأثيرا كبيرا في عالم الفكر والتربية. ونادى به "فروبل" أيضا وكذلك (ديوي) ولقد أخذت "مونتسوري" بهذا الرأي في الحرية ويقول: "أننا لا نستطيع أن نعرف عاقبة الضغط وقتل الحرية في الوقت الذي يبدأ فيه

الطفل العمل بنشاط، فقد نقضي علي الحياة نفسها بذلك الضغط، إن الإنسانية تظهر نفسها في كل جمالها وبنائها العقلي في أثناء هذا العصر الغض، عصر الطفولة فيجب أن نسمح لها بالظهور حتى تتكون شخصية الصغير".

فيجب أن نعطي الطفل الحرية ونتجنب الوقوف ضد حركة الطفل حينما يريد الحركة. بأن نتركه يتحرك إذا شاء لنتمكن من فهم نفسيته وميوله ودوافعه.

والغرض من إعطاء الطفل الحرية أن نمنحه الفرصة في أن يظهر بمظهره الطبيعي، حتى ندرسه دراسة علمية صحيحة. فإذا أرادت المدرسة أن توجد التربية العلمية فيها. وجب عليها أن تعطي الطفل الحرية التامة، حتى يظهر على طبيعته الفطرية.

وترى "مونتسوري" أن النظام يجب أن يأتي من الحرية، وتقصد بكلمة نظام، ضبط النفس أو الشعور ، فإننا نحكم على الشخص بأنه مهذب منظم في عمله إذا كان مسيطرا على نفسه، ضابطا لشعوره.

ونستطيع أن نوضح صور الحرية بالمقارنة برياض الأطفال التقليدية ومدارس "مونتسوري" ويظهر الفرق بينهما إذا عرفنا الغرض من مهمة المربية أو المرشدة في كلتا المدرستين.

- المربية في روضة الأطفال هي المركز الرئيسي، والمسيطر على العمل، والمسؤولة عنه في حجرة الدراسة، أما في مدارس "مونتسوري" فهي مرشدة تدبر العمل، وتشرف على الأطفال عن كثب، ولا تتدخل في أعمالهم إلا عند الضرورة.

- المربية في رياض الأطفال تعلمهم جميعا في وقت واحد، ونعرض دارسا واحدا. أما في مدارس "مونتسوري" فترشد عند الحاجة، ويعمل لديها كل طفل على انفراد وهو في الفصل، وهذا لا يمنع اشتراك جماعة من الأطفال في فكرة واحدة، وعمل واحد. وقد تتكلم المربية مع واحد أو اثنين أو أكثر حسب ما تقتضيه الحاجة.

- هناك اختلاف في ترتيب الحجرات، ففي رياض الأطفال، دائرة يجوز أن يجتمع الأطفال كلهم حولها، وبها أدراج ينتفعون بها بحيث يكون الفصل جماعة

واحدة، ومجموعة متحدة في الدراسة، أما الحجرة في مدرسة "مونتسوري" فترتب وتنظم وفق رغبة الأطفال، ويضع كل طفل مقعده على انفراد وهو يسهل عليه تحريكه ونقله من مكان لآخر. ويختلف ترتيب الحجرة قليلا عن المعتاد في رياض الأطفال.

- تمنح "مونتسوري" الأطفال في مدارسها مدة كبيرة قد تكون ساعتين أو أكثر، وفي أثناء تلك المدة تكون كل اللعب التعليمية التي تنسب إلى "مونتسوري" تحت يد الطفل فيختار منها ما يشاء، أما رياض الأطفال فلا يمنحون أكثر من نصف ساعة ولا يسمح لهم بالحرية في اختيار ما يشاءون من اللعب.

- يجلس الطفل في مدرسة "مونتسوري" متى شاء، وأينما شاء، ويمكث المدة التي يريدها، وله أن يمكث من غير عمل إذا أراد، وأن يغير نوع العمل وينتقل إلى آخر. أما الطفل في رياض الأطفال فيستعمل لعبة واحدة في كل مدة يرشده المدرس أو يقوده إلى ما يقوم به من العمل. وفي بعض الأوقات يكون حرا في أن يبني أو يصور ما يود بناءه أو تصويره على حسب رغبته.

- يستقل الطفل في مدرسة "مونتسوري" بالعمل الذي يختاره لنفسه ويعمل في شبه عزلة، وقد ينظر إليه الأطفال المجاورون له ولا تتدخل المرشدة مطلقا في عمله إلا إذا كان هناك ما يدعو لذلك، أما رياض الأطفال فالمربية تقوم بإرشاد التلاميذ الجالسين في الفصل، لأنهم جميعا مشتركون في عمل واحد يقومون به.

- يتعلم الطفل في مدرسة "مونتسوري" الاعتماد على النفس، واحترام حقوق الجيران بتعويده العمل في عزلة نسبية عن مرشدته. أما الطفل في رياض الأطفال فيعتاد الخضوع للضغط الاجتماعي الذي يحيط به، ويضعف اعتماده على نفسه، لأن المربية تقوم له بكل شيء، فلها تأثير فيه وسيطرة عليه.

وزيادة على ذلك يظهر تلاميذ مدارس "مونتسوري" مقـدرة أكـثر مـن غـيرهم الذين فيمثل سنهم في المواد التي يمتحنون فيها كالقراءة والحساب والإنشاء[1].

٣- تربية الحواس:

اتخذت "مونتسوري" طريقة العالم "سيجان" وهي التربية باللعب المختلفة لتنميـة الحواس وتربيتها - وسيلة أولية للتربية الـتي تضعهـا وتستحسـنها للأطفـال العـاديين. ففي مدرسة "مونتسوري" تجد أطفالا في سن الثالثة وأربع سنوات، ويقضون كثيرا من الوقت في إدخال الأزرار في عراها، وربط الخيوط وإدخالها بعضها في بعض، وفي وضع الاسطوانات، والأشكال المعدنية والهندسية في الفتحات التي تناسبها.

وتعد تربية الحواس أساسـا هـام في طريقـة "مونتسـوري" وتحقـق تلـك التربيـة بطريقتين:

الأولى: اللعب التعليمية المختلفة.

الثانية: إثارة انتباه الأطفال وإرشادهم إرشادا منظما مقصودا، لمعرفة العلاقة بين الأسماء ومسمياتها، وبين الأفكار بعضها ببعض، فحينما يغسل الطفل يده يعطى أولا ماء باردا، ثم يعطى ما ء ساخنا، حتى يلاحـظ ويشـعر بـالفرق في الحـالتين (الـبرودة والسخونة) ويمكنه أن يعرف الفرق بين الناعم والخشن، باستعمال أنـواع مختلفـة مـن المواد كالقطن مثلا والأزرار ليلمسها ويدرك بحواسه بين النعومـة والخشـونة، ويعمـل المدرس على تعريف التلميذ معاني الكلمات الآتية: ساخن وبارد. خشن وناعم. عال ومنخفض. غليظ ورقيق. مستدير وبيضاوي. مثلـث ومربـع. مسـتطيل ودائـرة.. الخ من الكلمات إلى يعرفها ويتعلمهـا في أثنـاء اسـتعمال اللعـب المتنوعـة، وبذلـك تزيـد معلومات الطفل في اللغة بالتدريج قبل أن يحين الوقت لمعرفة القـراءة والكتابـة، كمـا يعرف أشكال الأجسام وألوانها بـاللعب بمكعبـات وقضبـان خشـبية، ومـواد مختلفـة الحجم واللون.

---

١ - Kimminson "Some Recent Montessori Experiments in England" in the Report of the Confernence on New Ideals in Education, for ١٩٩٥.

وبهذه الطريقة تربى حاستا اللمس والبصر، وتمرن حاسة السمع وتقوي بدروس الإصغاء، واستعمال صناديق صغيرة اسطوانية الشكل تحتوي حصى ورملا ومواد مختلفة، يهزها الأطفال ويحركونها بسرعة لتحدث صوتا، ويضعونها بترتيب شدة الصوت أو ضعفه، وارتفاع أو انخفاض حجم الصندوق أيضا.

وتغرس المهارة الدقة وحسن الترتيب والنظام في استعمال الأصابع وحركة الأعضاء، وبسهولة تحريك الأثاث الخفيف الذي يتعلم الأطفال ترتيبه وتنظيمه على حسب رغبتهم، كي يكون مريحا لهم، كما تشجع باللعب بفك الأشياء وربطها، وارتداء الملابس وخلعها، وقيام كل منهم - على التعاقب - بخدمة الآخرين أثناء الأكل على المائدة، وتعويدهم غسل الآنية وتجفيفها وترتيب المائدة، ووضع الطعام عليها، وتعويدهم مع صغر سنهم. ولا عجب إذا تعلم الأطفال كثيرا من هذه الأعمال التي تستدعى المهارة والدقة والنظام قبل معرفة القراءة والكتابة.

تقول "مونتسوري": "ليس الغرض من تربية الحواس أن يعرف الطفل الألوان والأشكال والأنواع المختلفة للأشياء، ولكن الغرض تهذيب حواسه، وتقوية الملاحظة لديه، وتعويده للأشياء، ولكن الغرض تهذيب الحكم عليها".

وهذه التمرينات في الواقع تمرينات عقلية، تساعد في تكوين العقل، كما تساعد التمرينات البدنية في تقوية الصحة العامة ونمو الجسم لهذا تركز "مونتسوري" على تربية الحواس باللعب التعليمية.

٤- التربية الاستقلالية:

التربية الاستقلالية تتضمن أن يعلم الطفل نفسه بنفسه، وهي التي تراها "مونتسوري" التربية الحقة، فيجب أن يمكن الطفل من أن يعمل بنفسه، ويحكم بصوابها أو خطئها بنفسه، ولا تتدخل المربية إلا إذا احتاج إليها الطفل واستعان بها.

وتعتمد "مونتسوري" في التربية الاستقلالية على لعبها التثقيفية، فصندوق الاسطوانات في نظرها يراقب خطأ الطفل، لأن لكل فتحة اسطوانة خاصة، فإذا

وضعت كل اسطوانة في فتحتها وضعا صحيحا كان عمل الطفل صائبا. وإذا أخطأ في وضع أحداها كان مخطئا، وعلى هذه الطريقة المحدودة تعتمد "مونتسوري" في الوصول إلى التربية الاستقلالية.

نظرة نقدية:

نستطيع أن نقيم نظرية "مونتسوري" ونذكر الجوانب الإيجابية فيها والسلبية بإيجاز:

أولا: الجوانب الإيجابية:

- لقد نجحت "مونتسوري" في تجنب الضغط والشدة في التعليم، كما أنها أظهرت اللعب التثقيفية الخاصة التي تستهوي الأطفال وتثير انتباههم.

- أعطت الطفل الحرية، ليعمل ويفكر كل على حسب قوته وقدرته.

- تربية الحواس بطريقة مشوقة، وتشجيع التعليم الفردي، والقضاء على التعليم الجمعي، لأنه يعوق النمو العقلي للطفل.

- تربية شخصية الطفل، وتعويده الاعتماد على النفس وهذه هي التربية الاستقلالية، وإرشاده إلى خطئه، ومراقبته في عمله، لا بالأوامر والمواعظ، بل باللعب والتشويق والترغيب.

- المناداة بالتربية العلمية، والانتفاع عمليا بالحرية، وهذا أفضل وأعظم أثر لها، وقد استفادت "مونتسوري" بآراء من سبقها من كبار المربين والفلاسفة فكان (روسو)، و (بستالوتزي) و (فروبل) و (سيجان) هم الذين كونوا الأساس الذي بنت عليه "مونتسوري" طريقتها، ولكنها تأثرت بـ(بستالوتزي) أكثر من غيره من فلاسفة التربية. وبدراسة طريقتها وأسسها ومبادئها التي بنيت عليها نجد أنها قد انتفعت بكثير من آراء أولئك الفلاسفة من المربين، نظريا وعمليا ومن تلك الآراء:

١- طبيعة الطفل حسنة في جوهرها، وقابلة للتأثير بالبيئة.

٢- التربية تساعد على ظهور المواهب الفطرية للطفل، وإخراجها من حيز الكمون إلى حيز الفعل.

٣- الحرية شرط ضروري لنمو الطفل جسميا، وعقليا، وظهوره بمظهره الفطري، وإذا عود الحرية المنظمة التي لا تكون سبيلا إلى الإضرار بغيره، ابتعد عن الفوضى، ووثق بنفسه، واعتمد عليها، واعتاد الاستقلال في العمل.

٤- مراعاة الميول الطبيعية للطفل تمهد له سبل النجاح في العمل.

٥- القول بتدريب الحواس وتربيتها والوصول بها إلى تنشيط العقل وتنميته.

٦- كل طفل يسير في تعلمه وفق طاقته وقدراته واستعداداته وميوله.

٧- التلميذ يحافظ علي النظام بدافع من نفسه، لا يخاف عقابا، ولا ينتظر ثوابا، وهو حر في عمله وراحته، وحديثه، ولعبه ونشاطه، وتفكيره، مادام لا يتعدى حدوده ولا يتعدى على حرية غيره.

٨- المدرس مرشد يشرف، ويشجع، ويحرك دفة القارب فقط.

ونقول أن "مونتسوري" قد أحسنت في قولها: "لا يجوز لإنسان أن يقول عن شخص أنه مطيع للنظام إذا ادعى كذبا أنه ساكن لا يتحرك كالأشل، أو ساكت لا يتكلم كالميت، فمثل هذا لا شخص كائن في حكم العدم، لا مطيع للنظام ".

ثانيا: الجوانب السلبية:

- إن التربية الاستقلالية عند "مونتسوري" ليست إلا مجرد رغبة تنشدها وطريقتها لا تؤدي إليها، فإننا كلما قربنا في الحياة المدرسية من الحياة الطبيعية، العادية. كانت التربية صحيحة. والحياة المدرسية على طريقة "مونتسوري" مصطنعة وبعيدة عن الحياة العلمية ولا تؤدي إلى التربية الكاملة.

ولتربية الإرادة لدى الطفل أثر في التربية الاستقلالية، فيجب أن يترك الطفل حرا يفعل ما يميل إليه، لأنه إذا صد ومنع على الدوام في كل عمل يريد أن يعمله، أصبح آلة في يد غيره لا يعمل إلا بإرشاده وأوامره ونواهيه. ضعفت إرادته، وزال استقلاله، وفي النهاية يكون رجلا عاجزا لا يستطيع الاعتماد على نفسه.

- إن أساليب اللعب وأدواته التي نراها في مدارس "مونتسوري" في روما، قليلة، إذا ما قورنت بأساليب اللعب وأدواته في رياض الأطفال في المدارس الإنجليزية، والولايات المتحدة الأمريكية.

- تعتمد طريقة الرسم والتصوير في مدارس "مونتسوري" على التلميذ في الظاهر، وعلى المرشدة والمربية في الواقع.

- تعتمد "مونتسوري" في نظرية القوى والملكات العقلية، مع أن العلماء أثبتوا بطلانها.

- لم تعن بالتمثيل إلا قليلا، واكتفت بأن يذكر الأطفال صباحا ما حدث لهم في يومهم السابق، وهذا لا يكفي لتعويد الطفل التعبير عما في نفسه من أفكار بعبارة صحيحة. ويبدو منهجها في الدراسة ناقصا في النواحي القصصية والخيالية، والتمثيلية. وليس إهمال التعبير بالأمر الهين، فالقدرة على التعبير والخطابة ضرورة من ضروريات الحياة اليومية.

- لم تجد القصص العناية اللائقة بها في طريقة "مونتسوري" و لم تنتفع بقوة الخيال من الناحيتين العملية والجمالية إلا قليلا، ولا نبالغ إذا قلنا أنها أهملت الخيال كل الإهمال.

- لا تعني بالتفكير والتربية العقلية عنايتها بتربية الحواس.

- كان لدراستها العلمية الطبية أثر في طريقتها في التربية أدى إلى إهمال الفنون والآداب، والتعليم الديني، وفلاحة البساتين بعض الإهمال.

- في الوقت الذي تنادي فيه "مونتسوري" بمنح الطفل الحرية التامة تقيده كل التقييد بلعبها وأجهزتها الخاصة، وطريقتها التي لا يستطيع أن يحيد عنها.

- إن الانتفاع باللعب والرسم وعمل النماذج ناقص غير كامل، والمنهج محدود، وان اللعب التعليمية لا تقدم إلا قليلا من الوسائل للتعبير عما في النفس بعبارة صحيحة. وأن "مونتسوري" تتطلب التربية الاستقلالية بلعب سهلة آلية.

– يرى كثير من المربين ألا يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب قبل السادسة، ولا ندري لماذا تعلم "مونتسوري" صغار الأطفال وعمرهم أربع سنوات ونصف، الكتابة في وقت لا يشعرون فيه بالحاجة إلى الكتابة؟ لماذا تعلمهم وعمرهم ست سنوات أو سبع سنوات، قواعد النحو بطريقة تفصيلية وهم لا يحتاجون إليها في الوقت الحاضر؟ لماذا تثقل عقولهم وهم بين السادسة والحادية عشرة بحقائق ونظريات هندسية دقيقة فوق مستواهم؟

– إن هذه الطريقة التي تتبعها "مونتسوري" لا تتفق ومناداتها بالحرية في التعليم، وأغلب الظن أنها تناست قول (روسو): "إن الطفل ليس رجلا صغيرا، ولكنه إنسان صغير، له ميوله الخاصة، ورغباته التي يجب أن نفكر فيها ".

لا نريد بهذا النقد أن نقلل من شأن "مونتسوري" وأثرها في التربية والتعليم، ومجهودها في سبيل تحسين حال الأطفال الفقراء في روما، وفقد كتبت لنفسها اسما خالدا بين فلاسفة التربية أمثال (روسو، وبستالوتزي، وفروبل، وهربارت، وسبنسر، وديوي، ونن، جون آدمز، وباركهرست، وديوي).

وإذا اعترفنا بأثرها ومركزها في التربية والتعليم، فليس الغرض من ذلك الاعتراف أن نقبل كل آرائها أو بعضها، بل الغرض أن نقبل منها ما يتفق والعقل والمنطق والتجربة وظروف بيئاتنا العربية، الإسلامية.

الفصل الثالث

مدخلات التعليم الابتدائي

الباب الرابع: الأهداف

مقدمة

إن الإسلام عندما ظهر بفلسفته وأهدافه ومبادئه وممارساته كان طريقة حياة مستقيمة، تنشد إعادة بناء المجتمع الإنساني على قيم ومبادئ جديدة، تضمن صالح وتقدم الفرد والمجتمع، وأنه اتخذ من التربية أداة رئيسة في إعادة هذا البناء وطورها من حيث البنية والمحتوى والوسائل بما يجعلها قادرة على تحقيق هذا الهدف.

وقد ظلت التربية العربية مصطبغة بالصبغة الإسلامية منذ بزوغ فجر الحضارة الإسلامية في القرن السابع الميلادي، وإبان فترة انتشار هذه الحضارة واكتمالها في القرن العاشر الميلادي (الرابع الهجري) فكانت من عوامل تماسك الأمة العربية وقوة وحدتها ومن أدوات التغيير والتجديد في حياتها إلى أن أخذت الحضارة الإسلامية تدخل مرحلة غروبها الطويل حتى نهاية القرن الثامن عشر، وأصبحت مطمع المستعمر، وفي هذه الحقبة المظلمة من حياة الأمة العربية اهتزت قيمها ومقومات حياتها وتسلل إليها الكثير من الاتجاهات والأفكار والممارسات الدخيلة التي أثرت في مسارها الحضاري وأهدافها التربوية.

وأصبح التعليم في الوطن العربي في العصر العثماني يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق الاستمرار والمحافظة على الوضع الراهن، ولم يضع التجديد هدفا له. وفي هذا الوقت كان الوهن قد دب في أوصال الدولة العثمانية، وتقاسمتها الدول الغربية، فدخل العالم العربي مرحلة يصارع فيها الاستعمار من أجل الاستقلال، ويواجه ألوانا جديدة من التفكير وأنماطا من التحديات الحضارية والفكرية.١

وهكذا كان التحدي عنيفا واجهته القوى الوطنية بتبني أهداف تعليمية مضادة، هي تكريس التعليم في مقاومة الاستعمار وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي، والاستقلال، والمحافظة على الشخصية القومية، وحماية الدين واللغة العربية. وظل صراع الأهداف والأساليب التعليمية محور حركات المقاومة والتحرر والتطوير في حياة العالم العربي وتعليمه، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، والنصف الأول من القرن العشرين، حين بدأت الدول العربية في الحصول على الاستقلال، ودخولها مرحلة تدعيمه من أجل اللحاق بركب التقدم.

ولم يكن هذا بالأمر الهين فقد خلف الاستعمار وراءه معاناة شديدة من الفقر والجهل والمرض، فوقفت الدول العربية في مفترق الطرق التي تتعدد فيها المسارات وتتنوع المسالك، تلح عليها ضغوط ضخمة، على رأسها كيفية الإفادة المثلى من التراث الحضاري العريق، ومواجهة التغيير والتطور، فكان طبيعيا أن تتجه هذه اليقظة إلى التربية بوصفها أداة المجتمع الرئيسة في تحقيق التغيير المنشود، فكرست الجهود المختلفة لإعادة النظر في الأهداف التعليمية، ومحتوى مناهجها، والعمل على رفع كفاية التعليم داخليا وخارجيا.

ولعل هذا يفسر تركيز بعض الدول العربية في أهدافها التربوية على اتجاهات معينة أكثر من غيرها. ويجب أن نعلم بأن تعدد الأهداف وكثرتها لا يعتبر شرا في ذاته فهو ثمرة طبيعية للتحولات الأساسية في ظروف الحياة في والدول العربية.

ومنذ قيام مجلس التعاون لدول الخليج، فهو يعمل جاهدا على إرساء قواعد ثابتة لتوجهاته، وصياغة أهداف التربية فيه بشكل يعمل على دمج بلاده في فكر ونمط من

الثقافة التي تؤدي في النهاية إلى توحيد غايتهم، والعمل على زيادة تقاربهم، بما يحقق الأهداف النهائية بشكل طبيعي.

وقد قام مكتب التربية العربي لدول الخليج، بوضع صيغة موحدة للأهداف التربوية، ولكل مراحل التعليم العام، والمواد الدراسية، التي هي أساس انطلاق دول المجلس نحو المستقبل والتقدم.

الأهداف وطبيعتها ومستوياتها:

معنى الهدف التربوي: يقول ديوي "الهدف معناه وجود عمل منظم مرتب، عمل يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية" ٢.

والهدف بصفة عامة هو تعبير عام عن القصد أو النية، أو الرغبة، وتتراوح درجة عموميته من العام جدا، في حالة الأهداف طويلة المدى، إلى الأقل عمومية في حالة الأهداف القصيرة المدى. والهدف التربوي يعني ما سوف يكون عليه المتعلم حين تتم خبرة التعلم بنجاح. أو بمعنى آخر هو مفهوم يحدد ما هو مقصود أن يجنيه التلميذ من جراء عملية التعلم. إنه الغاية النهائية التي تقف عندها العملية التربوية، ولكنها محاولة للتنبؤ بما يمكن أن تنتهي إليه المجهودات التربوية الحاضرة أو ما يجب أن تنتهي إليه. أي استبصار سابق للنهاية الممكنة (المأمولة) في ظل الظروف الحاضرة. وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية إليه.٣

وإذا كان وضع الأهداف التربوية وتحقيقها هو عمل من أعمال الذكاء يتصف بالبصيرة وإعمال الفكر وربط الحاضر بالماضي والمستقبل، فإنه لكي تصبح هذه الأهداف صالحة من الناحية التربوية لابد أن تكون لها معايير وسمات نعتمد عليها للحكم على صلاحيتها.

- **أول المعايير** أن الأهداف التربوية ليست نهائية، فإذا كان النمو ليس له هدف من ورائه إلا النمو ذاته، فإن التربية تصبح بذلك عملية مستمرة لا تستقر عند غاية معينة تحققها وإنما تجعل من الهدف عند تحقيقه وسيلة لما بعده من أهداف.

- **المعيار الثاني**، هو أن الأهداف يجب أن تبنى على حاجات التلميذ وفعالياته الذاتية، بما في ذلك دوافعه الفطرية وعادته المكتسبة. ومعنى هذا أن بناء الهدف على أساس حاجات التلاميذ وميولهم لا يربطه بالموقف فقط ربطا واقعيا ولكنه يعمل على أن تنطلق قوى التلاميذ متحررة في طريق مرسوم لتحقيق خطة معينة والوصول إلى هدف محدد.

- **المعيار الثالث**، إن الأهداف التربوية يجب أن تنبع من المجتمع، أي أنه لا يمكن أن نستورد أهدافا من مجتمع إلى مجتمع آخر، فكل مجتمع له تاريخه وتراثه الثقافي وتكوينه السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

- **المعيار الرابع**، أن تكون الأهداف التربوية قابلة للتطبيق، فمن غير المعقول أن تحدد أهدافا للعملية التعليمية لا نعرف كيف نطبقها، بل لا يمكن تطبيقها، إذ أنها في هذه الحالة تكون أهدافا خيالية، وليس لها مكان في التربية

- **المعيار الخامس**، أن تكون الأهداف مرنة، فالأهداف الجامدة المحددة تحديدا قاطعا (وخاصة على المستوى الأعلى التي هي أهداف عامة، وبعيدة المدى) لا يمكن أن تكون هادية للطريق، إذ أنها تجعل من القائم على تطبيقها عبدا لها، لا يستطيع أن يتصرف إذا ما عن له موقف يتطلب المرونة وحسن التصرف.

- **المعيار السادس**، إن الأهداف التربوية يجب أن تكون واضحة، فكثير من الأهداف التي نضعها للميدان التربوي ليست واضحة بالقدر الكافي في أذهان واضعيها ولا القائلين بها، وبالتالي ليست واضحة في أذهان العاملين في الحقل التربوي، ووضوح الأهداف معناه أن هذه الأهداف قائمة على نتائج علمية سليمة، ومعروفة تربوية أصيلة، فإذا ما توفرت فيها هذه الشروط زاد من وضوحها.٤

لماذا ندرس الأهداف؟

يمكن إيجاز الإجابة على هذا السؤال في النقاط التالية:

١ - توضح الطريق الذي ننشده:

فعن طريق دراسة الأهداف نعرف إلى أي اتجاه يجب أن نسير فكرا وعملا، سلوكا وتنظيما. وإذا كانت الأهداف توقعات منتظرة في السلوك نحاول الوصول إليها فإن دراستها من المؤكد تعرفنا بتفاصيل أو عموميات هذه التوقعات بحيث نتحرك نحوها ونوجه العمل إليها، ونحشد الطاقات تجاهها.

٢ - تساعدنا في الاستخدام الأمثل للوسائل والأنشطة التعليمية وحسن اختيارها:

من خلال دراسة الأهداف نوجه جميع أنشطتنا داخل الفصل وفي المدرسة توجيها معينا نحو ما نريد أن نحققه من هدف مرسوم للمادة التعليمية المراد تدريسها.

٣ - تعرفنا بالمستوى الذي نسعى لتحقيقه:

فعن طريق الأهداف التعليمية، خاصة السلوكية، نستطيع معرفة المستوى والدرجة والنسبة والمعدل الذي ينبغي أن نصل إليه. فكل معلم في مادته يعرف المستوى والمحتوى المطلوب للوصول إليهما خلال العام الدراسي في النواحي المعرفية، والوجدانية، والمهارية. فيصبح الهدف بمثابة معيار أو مقياس يحتكم إليه المعلم في معرفة مدى ما حققه من عمل في الأداء التعليمي.

٤ - يسهم الهدف في مراجعة العملية التعليمية:

إن إعادة النظر في العملية التعليمية أمر حيوي من أجل تطويرها ورفع كفاءتها، فلابد أن تتم عملية التغذية الراجعة Feed back بين الأهداف وطرق التدريس والتقويم، فأثناء التقويم نعود مرة أخرى للأهداف التي وضعت للعملية التعليمية للتأكد من درجة تحققها. فنسأل أنفسنا، هل استطعت أنا كمعلم للرياضيات أن أحقق "روح الاستقلال الذهني" لتلاميذي كما طلبت الوزارة في أهدافها؟ وإن لم أكن قد حققت، فما السبب؟ هل السبب أنه لا توجد صلة بين الرياضيات والاستقلال الذهني؟ أم أن الاستقلال الذهني في الرياضيات نتيجته ٥٪ لأن

الاستقلال الذهني في المجتمع غير موجود؟ وهكذا نراجع أنفسنا والعملية التربوية برمتها.

٥ - الأهداف تحدد لنا أساليب التقويم:

فمن خلال الأهداف يمكن أن نصمم أدوات التقويم المناسبة، فهل الهدف الذي وضعناه يركز على أهمية الحفظ أم على الابتكار، والتخيل والتحليل؟ فإذا كانت الأهداف تسعى إلى تخريج طالب يحفظ ٢٠٠ بيتا من الشعر الجاهلي، مثلا، فغالبا ما يكون التقويم معتمدا على استرجاع هذه الأبيات. أما إذا كان الهدف تحليل الحياة الاجتماعية للمجتمع الجاهلي من خلال شعره، فلا ضرورة للحفظ بل التركيز على فهم المعاني الاجتماعية والرموز الأدبية الموجودة في الأبيات، فمن ثم تكون الأسئلة وأدوات التقويم تقيس هذه المهارات.٥

ذلك مثال بسيط يوضح كيف أن الأهداف توجه التقويم، كما سبق لها أن وجهت المنهج والأنشطة، ومن ثم علينا أن نعرف المزيد عن الأهداف وتصنيفها ومستوياتها المختلفة.

تصنيف الأهداف ومستوياتها:

لقد شغل المربون بالأهداف التربوية وحاولوا دراستها وتحليلها ووضعوا لها تصنيفات وتقسيمات شتى، ميزوا بين الأهداف العامة والخاصة، والأهداف البعيدة المدى والقريبة، والأهداف المباشرة والأهداف الغير مباشرة، والأهداف الخارجية والداخلية. وتقسيمات أخرى منها الأهداف النسبية والمطلقة.

الأهداف بين النسبية والمطلقة:

فقد تكون الأهداف التربوية نسبية متغيرة أو مطلقة ثابتة، وعندما تكون نسبية متغيرة فإنها تكون بذلك خاضعة للمراجعة من وقت لآخر. أما الأهداف المطلقة، فهي التي يعتقد أصحابها أن الزمن لا ينال منها وأن التغيير لا يمكن أن يصل إليها، لأنها وصلت - في نظرهم - إلى مستوى من الكمال، وأن استمرارها فترة طويلة من الزمن قد أدى إلى ثبات صلاحيتها فتعني نمطية تربوية ثابتة.

الأهداف بين كونها ظاهرة ومستترة:

تعتبر الأهداف التربوية صريحة إلى الحد الذي تكون معه واضحة ومحددة، ولذلك تعتبر الأهداف المباشرة صريحة لأنها تسعى إلى غاية منشودة، عبرت عن نفسها صياغة لهدف ظاهر معلن. أما الأهداف الضمنية، فهي غير معلنة ومستترة، فقد تلجأ بعض المؤسسات التعليمية إلى عدم الإفصاح عن أهدافها المستترة وتكتفي بما هو معلن وذلك خوفا من رفض الجماهير أو مواجهة السلطة لها.

الأهداف بين كونها خارجية وداخلية:

ونقصد بالأهداف الخارجية تلك التي توجه البرامج والمناشط التربوية من خارج الموقف التعليمي العملي نفسه، وهذه الأهداف تصاغ عادة عن طريق السلطات التعليمية العليا. أما الأهداف الداخلية فهي التي تنبع من خبرة المعلم والقائمين بالعملية التربوية من داخل النظام التعليمي في الميدان، فليس هناك اعتراض على أن يحدد التلاميذ والإداريون أو السلطات التعليمية الأهداف التربوية ما دام هذا التحديد ينبع من داخل الخبرات والممارسات والواقع التربوي.

مصادر اشتقاق الأهداف:

اختلفت الآراء والاجتهادات حول عدد المصادر التي يشتق منها الأهداف كما اختلفت أيضا ترتيب هذه المصادر والأولويات، فبعض الفلاسفة يبدأون بطبيعة المجتمع، وحتى داخل طبيعة المجتمع قد ينطلق واحد من تاريخ، وينطلق ثاني من حاضر المجتمع وآخر من حاجات المجتمع أو من إمكانات المجتمع.. الخ. وبعض الفلاسفة يبدأون بحاجات المتعلم ويقدمون الكثير منها على غيرها من المصادر، وبعض المفكرين يجعلون الديانات السماوية كمصدر أول للأهداف التربوية، والبعض الآخر يغفلها تماما أو بعضها ضمن طبيعة المجتمع، وهكذا ثمة اختلافات واجتهادات.

ولو بدأت بقراءة مصادر الأهداف عند الفلاسفة الاشتراكيين فستجد أن أيديولوجية المجتمع وفلسفة الحزب يمثل المرتبة الأولى، كما أنها توضع وتصاغ بأسلوب مفروض وتتشدد السلطة بتنفيذ الأهداف والتأكيد عليها بوضوح، ولو

بدأت بالمفكرين الدينيين فستجد الديانة السماوية هي التي تحتل المرتبة الأولى، إذن هناك اختلاف حول عدد المصادر، وهناك اختلاف حول أولوية المصادر.

ورغم الاختلافات فالاتجاه التكاملي لا يستطيع أن يركز على مصدر واحد بل هناك تنوع وتعدد، من أجل الشمول والتكامل، أما قضية الأولوية والترتيب فنحن نقترح ترتيبا معينا، ويمكن أن نغير فيه نبدل شريطة أن تقدم وجهة نظرك المدعمة بالحجج والبراهين، ويمكن أجمال المصادر فيما يلي[1]:

١ - الدين والعقائد:

من المتعذر تجاهل الدين كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وحتى في المجتمعات التي تحيد عن الدين أو تتبنى العلمانية، أو ترفض الدين وتصادر عليه، فإن هذا يمثل موقفها من الدين وينعكس علي الأهداف التربوية.

ففي الدولة التي تعلن في دستورها أن الدين المصدر الرئيسي للتشريع (الدين الإسلامي مثلا) فإن هذا ينعكس على المناهج وأهداف كل مرحلة، ويكون التركيز على النواحي الإسلامية والممارسات الدينية، وينعكس أيضا على شكل النظام التعليمي كعدم وجود اختلاط في مراحل التعليم المختلفة، والتمسك بالزي الإسلامي، وزيادة المقررات الإسلامية، والتالي زيادة الساعات المقررة لها في الأسبوع.. وهكذا.

ولكن في الدول الشيوعية ستكون الأهداف غير مهتمة بالجانب الديني بل إنهم يقولون "أن الدين أفيون الشعوب" فيؤكدون على الجانب العلماني والإلحادي. وليس في هذا تناقض، فكل مجتمع وفق عقائده وديانته أو نظريته أو نظرته إلى الدين يحدد أهدافه وتنعكس تبعا لذلك في التربية. والأمثلة على ذلك كثيرة، فعندما قامت حركة كمال أتاتورك في تركية، واستولى على الحكم عام ١٩٢٤م أعلن العلمانية وحاول فصل الدولة عن الدين في سائر القطاعات. ومن المؤكد أن أهداف التعليم في

---

١ - حسان محمد حسان وآخرون، دراسات في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٩٧.

تركيا تغيرت آنذاك، وبدأت تأخذ موقف أقل حماسا من الدين، ومنع تدريس الدين وممارسة الشعائر داخل المدارس.

والآن نتيجة الظروف المختلفة وبعد أكثر من سبعين عام من ممارسة العلمانية اضطرت السلطات التركية منذ أعوام قليلة إلى إعادة تدريس الدين بالمدارس، وممارسة الشعائر الدينية داخلها، ومن المؤكد أن أهداف التعليم في تركيا بدأت تأخذ اتجاها جديدا غير التي كانت عليه حين تولى أتاتورك الحكم.

ويجب علينا أن ندرس هذا المصدر ونناقشه دون حساسية أو حرج، والغريب أن كتب التربية في أمريكا تناقش هذا المصدر رغم أن التربية الأمريكية الرسمية هي تربية علمانية. وهذا المصدر يحمل معه تساؤلات كثيرة تحتاج منا إلى مزيد من التحليل والتوضيح بحكم أن الدين نظرته للحياة كاملة، وأن دين الإسلام دستور شامل، كامل في كل جوانبه، والقرآن الكريم والسنة النبوية هما مصدرا التشريع، فلا بد أن يصبح المصدر الوحيد للأهداف التربوية. أقول ذلك لأننا يجب أن نفهم الدين الإسلامي، ونمارسه، وقولا وعملا ممارسة شمولية، ويذلك يغطي سائر المصادر وسائر قطاعات الحياة.

٢- طبيعة العصر:

لكل عصر سمات وملامح لا يمكن أن نغفلها، ولا يمكن المُصادرة عليها أو العمل وفقا لنقيضها، ومن ثم نجد في عصرنا الحالي مجموعة من المظاهر منها: السرعة المتزايدة في التغير، والتطبيق العلمي السريع للمكتشفات العلمية، الاتصالات السريعة والسهلة بين دول العالم المختلفة. والانفجار المعرفي، والتحضر وحقوق الإنسان.. الخ فيستحيل لأي أهداف تعليمية في عصرنا الراهن أن تعلن موقفا مؤيدا للتفرقة العنصرية، والتمييز الطبقي، وعدم احترام حقوق الإنسان.. لعل سائلا يسأل: هناك بعض الدول تمارس التفرقة العنصرية ولا تخدم حقوق الإنسان، فكيف يكون ذلك؟.

هذه الدول من الناحية الفلسفية النظرية لا تعلن هذا في دساتيرها ولا تشهره في قوانينها ولكنها تمارسه ضمنا وعمليا نتيجة ارتباطات ومصالح طبقية واقتصادية، واجتماعية... الخ.

فالولايات المتحدة الأمريكية دستورها وقانونها ضد التفرقة العنصرية القائمة على أساس اللون، أو الدين، أو الجنس، أو الطبقة، ولكن بعض فئات من الشعب الأمريكي تمارس هذا تعليميا واقتصاديا ودينيا، ضاربين عرض الحائط بهذا المبدأ، ونتيجة مصالح معينة، كما أن على المستوى الرسمي فإن أمريكا كانت تساعد الحكومة الأقلية البيضاء في جنوب أفريقيا، كما أنها تؤيد الصهاينة في جرائمهم.

مجمل القول أن لكل عصر اهتمامات وقضايا رئيسية لا نستطيع تجاهلها عندما نبدأ في صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بمجتمعنا العربي.

٣- طبيعة المتعلم واحتياجاته:

يشكل طبيعة المتعلمين مصدرا هام من مصادر اشتقاق الأهداف، فالتربية تهتم أساسا بالفرد، وتبدأ به، فإذا أضفنا إلى ذلك أنه لا يوجد نشاطا تربويا يؤدي وظيفته أداء سليما ما لم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجيا وعقليا ونفسيا ووجدانيا، عندئذ يصبح من الضروري بمكان أن تكون هناك دراسات تتبعية للتعرف على تطور المستوى العقلي والانفعالي والعاطفي والنضج الاجتماعي للمتعلمين في مستويات العمر المختلفة، فضلا عن التعرف على الحاجات التي ينبغي إشباعها سواء أكانت حاجات بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية أو الحاجة إلى تأكيد الذات، وذلك في كل مرحلة من مراحل العمر لتحقيق النمو السليم من ناحية، ولخلق الدافعية لدى المتعلمين للإقبال على التعلم من ناحية أخرى.

البعض يضع هذا المصدر في المحل الأول، فالمدارس الطبيعية والنفسية المتطرفة وضعت المتعلم في محور الصدارة لكي تدار جميع المحاور حوله. مثل هذا التصور يصعب الاعتماد عليه لأن المتعلم ليس منفردا، بل جزء من مجتمع وتاريخ، ودين، واقتصاد وثقافة.. الخ. فالمتعلم الكويتي أو القطري، يختلف نسبيا عن شقيقه

التونسي، لاختلاف العناصر المحيطة بكل منهم، صحيح هناك ملامح مشتركة، وصحيح هناك مراحل ومطالب نمو شبه متفق عليها، إلا أن المجتمع والثقافة لهما آثار واعية وغير مباشرة لا يمكن إنكارها أو إهمالها، وأحيانا يصعب قياسها مهما حاولنا ذلك.

إذن الحد الأدنى أن المتعلم لخصائصه ومراحله، ومطالبه واحتياجاته وتطلعاته يمثل مصدرا لا يمكن إنكاره للأهداف التربوية والتعليمية شريطة ألا يكون المصدر الوحيد، فالدراسات التربوية والنفسية تعد المتعلم وحاجاته من المصادر التي تساعد في اشتقاق الأهداف، إذ يمكن في ضوء ما يصيغه علماء النفس والمشتغلين بالدراسات النفسية والإنسانية من نظريات – مثل التعلم بالاستبصار، وانتقال أثر التدريب، والتعزيز، وقانون التكرار وغيرها – معرفة سلوك الإنسان وتفسيره تفسيرا علميا سليما، وهذا من شأنه مساعدة المتعلمين على فهم أنفسهم فهما واعيا قائما على أسس علمية صحيحة، الأمر الذي يساعدهم على اشتقاق الأهداف بصفة عامة، ومن ناحية أخري يفيد علم النفس في معرفة الظروف الضرورية لتعلم أنواع معينة من الأهداف، بل أن ما يقدمه علم النفس التعليمي من أفكار عن طول الوقت الذي يلزم لتحقيق هدف معين، يفيد في التمييز بين الأهداف التي يمكن تحقيقها بفاعلية في مستوى عمري معين وتلك التي تتطلب تحقيقها وقتا طويلا أو تكاد تكون مستحيلة التحقيق في نفس المستوى العمري. ومن ثم يمكن توزيع الأهداف علي الصفوف الدراسية المختلفة بحيث تكون ممكنة التحقيق وملائمة لمستوياتهم العمرية.

٤- طبيعة المجتمع وحاجاته:

المجتمع بتاريخه وثقافته، وبيئته ومصادره، وموقعه وفكره وأدبه وتوجهاته وحاجاته يمثل مصدرا للأهداف التربوية، ومن المؤكد أن المفكرين الاجتماعيين يضعون هذا المصدر في المحل الأول، وكثير من المدارس تجتهد حول أي المصادر التي في المجتمع لها الصدارة، فلمن تعطى الأولوية؟ للتاريخ أم للحاضر؟ للاقتصاد أو للثقافة، أو للتراث أو للمعاصرة؟ والحد الأدنى هنا أن نعتبر المجتمع بكل تشكيلاته

وعلاقاته مصدرا هاما للأهداف ثم كل مجتمع له طريقته في إعطاء الوزن والأولوية. فبعض المجتمعات تعتبر التاريخ والتراث صاحبة الدرجة الأولى والبعض يرى أن الأولوية للاقتصاد وهكذا.. والنظرة التكاملية ترفض التحكم والحتم والجبر.

واحتياجات المجتمع، غير واقع المجتمع، فالاحتياجات ضرورات مستقبله يفرضها المجتمع ككل، أو تفرضها بعض هيئاته، والتربية بطبيعتها عملية مستقبلية، فنحن لا نربي للحاضر فقط، بل أساسا نربي للمستقبل، وحتى هذه النقاط تثير جدلا، وهل نحن نربي للمستقبل؟ وهل يمكن توقعه بصورة دقيقة؟ وهل يمكن اعتبار المستقبل هو الأساس والحاضر مجرد تمهيد له؟ وهل هناك مستقبل واحد أو مستقبلات متعددة؟ ومن الذي يفرض وجهة نظر المستقبل؛ رجال الاقتصاد أم رجال التخطيط؟

عشرات التساؤلات كل منها له إجابات متعددة والمتعمق في فلسفات التربية سيجد كل فلسفة منها أجابت على الأسئلة بالطريقة التي تناسبها. فالتقدمية مثلا عند "ديوي" وضعت المستقبل هو الأساس، ورجال التخطيط والاقتصاد وضعوا احتياجات المجتمع من القوى العاملة الهدف الذي نتحرك نحوه.

إذن كل مجتمع يتبنى فلسفة خاصة به، وتلك بدوره تحدد الأهداف التي يسعى لبلوغها من خلال إعداد أفراده، ولما كانت التربية عملية اجتماعية غرضها الأساسي توجيه نمو النشء، توجيها يعده للمشاركة بفاعلية في حياة الجماعة، كما أن الفلسفة التي تؤمن بها الجامعة هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته، لذا يجب على التربية أن تتصدى لسبر أغوار هذه الفلسفة، والوقوف من خلال ذلك على التوجهات التي تتطلع إليها الجماعة والمتطلبات التي تنشد تحقيقها، أو بمعنى آخر لتتعرف علي ما يطلبه المجتمع من مؤسساته التعليمية، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الدراسة التحليلية للمجتمع وحاجاته المختلفة، واهتمامات أفراده واتجاهاتهم وأنماط الحياة فيه، وما يستخدم من أساليب تكنولوجية حديثة، وما يتبناه من نظم اقتصادية وسياسية، وما يسوده من تيارات فكرية وثقافية، فهذا من شأنه أن يتيح الفرصة للمؤسسات التعليمية لصياغة أهدافها، ومن ثم تخرج أفراد لديهم مهارات

واتجاهات وأساليب تفكير تجعلهم قادرين على تحقيق أهداف المجتمع بفاعلية وكفاءة، ويتطابقون مع توجهات الدولة وأهدافها.

وقد يكون أوضح مجال يظهر فيه ذلك هو أن الدول التي تبنت أيديولوجيات تسلطية واضحة المعالم كالصين مثل، فقد طورت برامج الدراسة ومحتوى النشاط المدرسي بما يتلاءم مع ظروفها ومع المستقبل الذي تسعى إليه، ونتيجة لذلك اكتسى نظام التعليم فيها بمسحة قومية صينية زادت في تمييز نظام التعليم فيها عن غيرها. فدارسة اللغة الصينية للمرحلة الابتدائية - على سبيل المثال - تتم في كتب ذات طابع سياسي قوي يبدو في اختيار الموضوعات وفي طريقة تقديمها. فكتاب اللغة الذي كان يستعمل في الصف الرابع الابتدائي عام ١٩٥٧م هو كتاب تم طبعه قبل النزاع الصيني الروسي، وفكان يحتوي على أربعين درسا تعكس اهتماما رئيسا بنواح أربعة: بطولة "ماوتسي تونج"، وحب الصين، وتمجيد جيش التحرير، والاتجاه نحو التودد للروس، ثم جذب انتباه التلاميذ إلى ميادين العمل والإنتاج[١]. أي أن القراءة في دروس اللغة الصينية مادة موجهة، اختيرت موضوعاتها في ضوء أهداف معينة.

والصينيون بحكم أيديولوجيتهم يتجهون إلى احترام العمل اليدوي والعمال. وإحدى وسائلهم لبث هذا الاحترام هو الممارسة الفعلية التي تجعل الفرد يشعر بقيمة الإنتاج والعاملين فيه. ومن هنا نجد اهتمامهم بالربط بين التربية والإنتاج بطريقة تؤدي إلى تقوية طابعها القويم، فالعلاقة بين المدارس من ناحية والمزارع والمصانع من ناحية أخرى علاقة قوية، وتلاميذ المدارس الابتدائية وما بعدها يشتغلون بالأعمال المنتجة كجزء من تربيتهم. هذا مثال يؤكد كيف أن المجتمع وطبيعته وتوجهاته، تشتق منه التربية أهدافها حتى تحقق تطلعاته وتؤكد سماته.

٥- فلسفة التربية:

تلعب فلسفة التربية دورا هاما في انتقاء الأهداف التربوية التي يمكن الحصول

---

١ - Chin, Sam Tsang, Society, School and Progress In China, London: Oxford, ١٩٦٨, oo ١٦٧-١٦٨.

عليها من المصادر المختلفة التي ذكرناها، وتنظر إليها في هذه الحالة على أنها مجموعة من المعايير ينتقى علي ضوئها أفضل الأهداف لتربية النشء. فقد تتوافر حصيلة كبيرة من الأهداف التربوية التي تشتق من مصادر أخرى، إلا أن هذه الأهداف قد يوجد بينها تعارض أو غير متسقة مع بعضها البعض، أو أنها تفوق قدرة المدرسة على استيعابها في برنامجها التربوي، وعندئذ يصبح من الضروري اختيار مجموعة قليلة من الأهداف المتسقة وفي نفس الوقت تتناسب وإمكانات المدرسة، ويمكن أن تحققها بفاعلية وكفاءة.

وتنبثق الفلسفة التربوية عادة من فلسفة المجتمع وتتسق معها في الوقت نفسه، بمعنى أنه إذا تبنى المجتمع الديمقراطي، أو الشورى كنظام وكطريقة للحياة، يصبح من الضروري أن تتبنى التربية الاتجاه الديمقراطي الذي يقوم على مبادئ احترام شخصية الفرد وحريته، وإعطائه فرصا متكافئة في التعليم والحياة وما إلى ذلك من ثم تشتق أهدافها من هذه المبادئ علي أن يشترك في وضعها كافة المستويات، من القائمين بالعملية التربوية، والمسئولين في قطاعات المجتمع الأخرى، هذا ما يسمى بالطريقة أو الأسلوب الحواري أو الشورى عند وضع الأهداف

ومن ثم نستعرض أهداف التعليم الابتدائي على المستوى العربي، فقد وضعت أهداف المرحلة الابتدائية على النحو التالي٦:

١ - مساعدة الطفل على النمو المتكامل للنواحي الجسمية والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته من تحقيقه.

٢ - تنمية الروح الوطنية والقومية في ضوء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

٣ - تزويد الطفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية، والمهارات العلمية والفنية والعملية التي تعتبر أساسا لما يحصل عليه من خبرات فيما بعد.

٤ - مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والتفاعل معها والتكيف لظروفها المتغيرة.

ونلاحظ أن أهداف التعليم الابتدائي في الوطن العربي جاءت شاملة أيضا، لتوضح الخطوط العريضة، والسياسات والأسس العامة للتربية للمرحلة الابتدائية وفق الظروف والأهداف النوعية لكل دولة. كما نلاحظ عليها أيضا أن الهدف الواحد يمكن الاشتقاق منه أهدافا كثيرة فرعية أخرى. (كما في ٢، ٣).

أما على مستوى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية فقد وضع مكتب التربية العربي لدول الخليج أهدافا موحدة للمراحل والمواد الدراسية في إطار وظائف المدرسة الابتدائية وخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، ويمكن تقديمها على النحو التالي:

الأهداف الموحدة للتعليم الابتدائي في دول الخليج العربية[1]:

في ضوء الأهداف العامة للتربية في دول الخليج العربي، وفي إطار وظائف المدرسة الابتدائية وخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، يمكن تحديد الأهداف التي يرجى أن يصل الطالب إلى تحقيقها في نهاية المرحلة الابتدائية على النحو التالي:

أ - اكتساب التلميذ المفاهيم الإسلامية الأساسية، التي تعينه على تنمية العقيدة الإسلامية الأصلية، وتنمي لديه الضمير الخلقي الإسلامي، وتمكنه من الممارسة السليمة للعبادات ومن السلوك السوي.

ب - اكتساب التلميذ المعرفة والاتجاهات والمهارات، التي تساعده على الحياة الصحية السليمة، وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لمستواه.

ج - اكتساب التلميذ لأنماط من السلوك الاجتماعي، التي تؤهله لأن يكون عضوا فعالا في أسرته ومدرسته وبيئته.

د - اكتساب التلميذ المهارات الأساسية للاتصال اللغوي كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بما يمكنه من استخدامها في التعبير السليم عن مطالبه وأفكاره ومشاعره، وبما يكسبه حب اللغة العربية، وينمي لديه الميل للقراءة.

---

١ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، نحو صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج، المجلد الأول، وثيقة أهداف المراحل والخطط الدراسية، التربية الإسلامية، واللغة العربية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤، ص ص ٢١ - ٢٢.

هـ - اكتساب التلميذ القدر الضروري من المعلومات البيئية والمفاهيم العلمية، والتكنولوجية والكمية والاجتماعية، بما يمكنه من فهم بيئته وتنمية الميول والاتجاهات والمهارات، التي تساعده على الاستفادة منها والمحافظة عليها والحرص على تنميتها.

و - تنمية قدرات التلميذ على التفكير السليم، وما يتطلبه من الدقة في الملاحظة وتنمية الاستنتاج، وتدريبه على حل المشكلات والتفكير الناقد والابتكاري واكتساب الاتجاهات العلمية.

ز - إدراك الطفل لحقيقة أن بلده جزء من الوطن العربي الكبير.

ح - إدراك الطفل لحقيقة أصالة الأمة العربية وعراقتها وضرورة الاهتمام بتراثها من ناحية، والعمل على تقدمها من ناحية ثانية.

ط - تنمية شعور الطفل بالانتماء والولاء والاعتزاز بوطنه وعروبته وإسلامه.

ي - تكوين الطفل لمفهوم إيجابي سوي لذاته، بما يساعده على التكيف الشخصي والاجتماعي، ويوفر له الصحة النفسية.

ك - تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدي الطفل، حتى يقدر مظاهر الجمال ولإبداع الإلهي في كل ما يحيط به في الكون والحياة و الإنتاج الإنساني، وتنمية قدرته على التعبير الفني بأشكاله المتنوعة.

أهداف التعليم الابتدائي بدولة الكويت[1]:

هناك أهداف عامة و إجرائية وضعت تفصيليا. كما نصت عليها الوثائق[2]:

فالمرحلة الابتدائية هي القاعدة الأساسية للتعليم المنظم وهي نقطة الانطلاق لتطبيق سياسة الدولة، وتبدأ المرحلة من سن ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات.

---

١ - وزارة التربية والتعليم من الوثائق الرسمية في التعليم، الكويت: إدارة المناهج والكتب المدرسية، ١٩٩٠/ ١٩٩١، ص ص ٥٧ - ٦١.

٢ - وزارة التربية والتعليم، توثيق التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية، وأهداف المواد الدراسية، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج، وحدة القياس والتقويم، ١٩٩٧، ص ص ٢١ - ٢٢.

يمكن أن ننظر لهذه المرحلة وفقا للاعتبارات التالية:

- إن التعليم الابتدائي يتناول الأطفال في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم وهي مرحلة من أخطر سنوات عمرهم، وهي الركيزة الأساسية للمراحل التالية، ونقطة البداية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، وفي هذه المرحلة يكتسب التلميذ قدرا من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤثر في جوانب الشخصية.

وتهدف المرحلة الابتدائية إلى تنمية مجموعة من جوانب النمو التي تتمثل في النمو الروحي، والنمو العقلي، والنمو النفسي، والنمو الاجتماعي، والنمو الجسمي، وفقا لما يلي:

١- اكتساب المتعلم المفاهيم والأساسية للدين الإسلامي والاتجاهات والقيم التي تساعد على بناء العقيدة الإسلامية الصحيحة، وتمكنه من الممارسات السليمة للعبادات والأخلاق الإسلامية.

٢- اكتساب المتعلم المفاهيم والمعلومات الأساسية والاتجاهات والميول والمهارات العقلية التي تتفق ومرحلة نضجه وتسهم في تكوين شخصيته وتساعده على التكيف الناجح مع بيئته.

٣- اكتساب المتعلم المعارف والاتجاهات والمهارات التي توفر له الصحة النفسية وتعينه على التوافق الشخصي والاجتماعي.

٤- اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والمفاهيم والميول والاتجاهات ومهارات التعامل الاجتماعي التي تساعده على النضج الاجتماعي الملائم والمشاركة الفعالة في مجتمعه.

٥- اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والاتجاهات والمهارات التي تساعده على النمو الجسمي السليم وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لعمره.

ونقدم صورة للأهداف الإجرائية وفق كل هدف وتفصيل مجاله المعرفي، والوجداني، والحركي.

أولا – النمو الروحي: (اكتساب المتعلم المفاهيم والأساسية للدين الإسلامي، والاتجاهات والقيم التي تساعد على بناء العقيدة الإسلامية الصحيحة، وتمكنه من الممارسات السليمة للعبادات والأخلاق الإسلامية)

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
– فهم المبادئ الأساسية للعقيدة الإسلامية فهما صحيحا مبسطا – معرفة الطريقة الصحيحة لأداء بعض العبادات. – معرفة قدر مناسب من القرآن الكريم والسيرة النبوية المطهرة والقصص الديني – إدراك الطفل واجباته الأساسية نحو ربه ونفسه ونحو الآخرين.	– الإيمان با لله عز وجل وتعظيم قدرته وإبداعه في خلق الكون ومحبة الله وخشيته سبحانه والحرص على طاعته ومرضاته والولاء للإسلام والاعتزاز به– الاهتمام بالعبادات الإسلامية وتقديرها – احترام القرآن الكريم وتعظيمه، وحب الاستماع إليه وتلاوته وحب الرسول صلى الله عليه وسلم وسائر الأنبياء والمرسلين. – الحرص على الخلق الإسلامي والتحلي بقيمه وتفضيل ما يرضي الله	– ممارسة السلوك الذي يتفق والعقيدة الإسلامية حسب قدرات المتعلم. – الممارسة الصحيحة لبعض العبادات. – قراءة القرآن الكريم من المصحف الشريف قراءة صحيحة سليمة وحفظ قدر منه – الممارسة السليمة للآداب والعبادات الإسلامية

ثانيا – النمو العقلي: (اكتساب التلميذ المعرفة والاتجاهات والمهارات، التي تساعده على الحياة الصحية السليمة، وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لمستواه)

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
– تنمية الحصيلة اللغوية واكتساب المتعلم الثروة اللغوية والمعارف الأساسية الخاصة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع. – معرفة الرموز والمفاهيم الحسابية الضرورية للعامل في الحياة. – اكتساب المتعلم بعض المعارف الاجتماعية والمفاهيم العلمية والتقنية. – اكتساب أساليب التفكير السليم في حل المشكلات التي تواجهه.	– تكوين الميل إلى القراءة والاطلاع والرغبة في الاستزادة من المعرفة والاعتزاز باللغة لغة القرآن الكريم والحرص على استخدامها – تقدير أهمية الاستخدام الكمي في الحياة اليومية – تقدير التقدم العلمي والتقني وأثره في حياة الإنسان. – تنمية الاتجاه نحو التفكير العلمي ونبذ الخرافات والأوهام.	– تكوين مهارات الاتصال للغوية الأساسية. – تنمية قدرة المعلم على إجراء العمليات الحسابية البسيطة واستخدامها في الحياة. – تنمية القدرة على استخدام بعض الأدوات والأجهزة البسيطة الموجودة في حياة الطفل – تنمية القدرة على الملاحظة الدقيقة.

ثالثا – النمو النفسي: (اكتساب المتعلم المعارف والاتجاهات والمهارات التي توفر له الصحة النفسية وتعينه على التوافق الشخصي والاجتماعي)

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
- إدراك المتعلم ما يتصف به من استعدادات ومواهب من خلال الخبرات التي يمر بها. - معرفة المتعلم الأساليب السليمة التي يمكنه من خلالها التعبير عن ذاته. - إدراك المتعلم أهمية تنظيمه لأوقاته وأعماله. - الإلمام ببعض صور التعبير الفني والجمالي.	- تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلم نحو نفسه ونحو الآخرين. - تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو السلوك السليم. - تنمية إحساس المتعلم بأهمية الاعتماد على النفس. - استمتاع المتعلم بما يقوم به من أنشطة هادفة موجهه.	- اكتساب المتعلم القدرة على المثابرة وإنجاز الأعمال الملائمة لمرحلة نموه. - تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن انفعالاته بصورة سليمة. - اكتساب المتعلم عادات سليمة في تنظيم أعماله وتوزيع أوقاته. - اكتساب المتعلم بعض مهارات التعبير الفني والجمالي.

رابعا – النمو الاجتماعي: (اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والمفاهيم والميول والاتجاهات ومهارات التعامل الاجتماعي التي تساعده على النضج الاجتماعي الملائم والمشاركة الفعالة في مجتمعه)

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
- إدراك العلاقات الاجتماعية التي تربط بين لطفل وأفراد أسرته وبينه وبين رفاقه. - معرفة البيئة الكويتية وما يربطها من علاقات بالوطن العربي والإسلامي. - الإلمام بالمؤسسات المختلفة في البيئة الكويتية والأساليب التي تنظم تعامله معها. - إدراك أهمية العمل والتعاون في حياة الفرد والمجتمع. - فهم الطفل لدوره الاجتماعي وإدراكه لحقوقه وواجباته وحقوق الآخرين وواجباتهم.	- تنمية الشعوب بالمحبة والانتماء نحو أسرته ومدرسته ومجتمعه. - الاعتزاز بوطنه الكويت وبانتمائه العربي الإسلامي. - تكوين اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على الممتلكات والموارد العامة والخاصة وحسن الإفادة منها. - تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل والتعاون وتقدير دور العاملين في المهن المختلفة. - احترام حقوق الآخرين والتمسك بالقيم الخلقية.	- اكتساب مهارات التعامل الاجتماعي مع أسرته ومدرسته ومجتمعه. - المشاركة في بعض مجالات خدمة الجماعة في البيئة المدرسية والبيئة المحلية. - تنمية القدرة على التعامل السليم مع مرافق المجتمع ومؤسساته والإفادة منها. - التدريب على العمل الجماعي. - تنمية القدرة على التصرف الاجتماعي السليم وتكوين مهارات حسن الاستماع والمناقشة.

خامسا – النمو الجسمي: (اكتساب المتعلم قدرا من المعلومات والاتجاهات والمهارات التي تساعده على النمو الجسمي السليم وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لعمره)[1]

المجال المعرفي	المجال الوجداني	المجال الحركي
- الإلمام بقواعد العناية بالصحة والمحافظة على أعضاء الجسم. - معرفة مبادئ التغذية والعادات الصحية السليمة. - معرفة مبادئ السلامة من المخاطر التي يمكن آن يتعرض لها في بيئته. - معرفة بعض الأنشطة العملية والألعاب الرياضية الفردية والجماعية الملائمة.	- تقدير أهمية المحافظة على الجسم وأعضائه والاهتمام بالنظافة والوقاية من الأمراض. - اكتساب اتجاهات صحية سليمة نحو التغذية. - اكتساب اتجاهات إيجابية نحو السلامة الجسمية والحذر من المخاطر البيئية. - تنمية الميول نحو الأنشطة العلمية والألعاب الرياضية الملائمة لنموه.	- تكوين العادات المتعلقة بنظافة الجسم والملبس والمسكن والبيئية. - ممارسة العادات الصحية السليمة في التغذية - تطبيق مبادئ السلامة الجسمية في حياته اليومية. - ممارسة الأنشطة العملية والألعاب الرياضية الفردية والجماعية الملائمة لنموه.

لمزيد من القراءة حول الأهداف انظر الباب الحادي عشر "أهداف التعليم الابتدائي بدول الخليج".

١ – وزارة التربية والتعليم من الوثائق الرسمية في التعليم، الكويت: إدارة المناهج والكتب المدرسية، ١٩٩٠/ ١٩٩١، ص ص ٥٧ – ٦١.

الباب الخامس: تلميذ المدرسة الابتدائية

طبيعة المرحلة الابتدائية ووظيفتها:

المرحلة الابتدائية هي القاعدة الأساسية للتعليم المنظم وهي نقطة الانطلاق لتطبيق سياسة الدولة وتبدأ المرحلة من سن ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات. ويمكن أن ننظر لهذه المرحلة وفقا للاعتبارات التالي:

- إن التعليم الابتدائي يتناول لأطفال في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم وهي مرحلة من أخطر سنوات عمرهم، وهي الركيزة الأساسية للمراحل التالية، ونقطة البداية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، وفي هذه المرحلة يكتسب التلميذ قدرا من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤثر في جوانب شخصيته[١].

ويمكن النظر إلى طبيعة المرحلة الابتدائية في ضوء الاعتبارات التالية[٢]:

١- إن التعليم الابتدائي يتناول الأطفال في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم وهي مرحلة من أخطر سنوات عمرهم، ومن ثم فهو يعد الركيزة الأساسية لأي نوع آخر من أنواع التعليم في المراحل التالية.

٢- إن التعليم الابتدائي يضم أكبر عدد من التلاميذ، وهو البوتقة التي ينصهر فيها جميع أبناء الشعب على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وفيها

---

١ - وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج، وحدة القياس والتقويم "توثيق التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية وأهداف المواد الدراسية" ١٩٩٧.

٢ - وزارة التربية والتعليم، التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ص ٤٧ - ٥٦.

يحصلون على أساسيات المواطنة الصالحة.

٣- إن التعليم الابتدائي هو نقطة البداية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وبالتالي فهو المسئول الأول عن التحقيق السليم لهذا المبدأ.

وتكتسب المرحلة الابتدائية أهميتها في أنها تقدم قدرا من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤثر تأثيرا عميقا في كثير من جوانب شخصية الطفل وترسى الأساس الذي يعتمد عليه في المراحل التالية[1].

خصائص نمو المتعلمين في المرحلة الابتدائية

تغطي المرحلة الابتدائية بالكويت فترة أربع سنوات من أهم فترات عمر الطفل، وهي تقابل الجزء الأكبر من مرحلة الطفولة المتأخرة. وتتميز هذه المرحلة بالهدوء النسبي في النمو بالمقارنة بسرعة معدلات النمو في مرحلة الطفولة المبكرة التي تسبقها أو في مرحلة المراهقة التي تأتي بعدها.

وتستمد هذه المرحلة من النمو أهمتها من أنها تعتبر الفترة التي يرسى المتعلم خلالها الأسس لكثير من جوانب شخصيته، فالمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها المتعلم في هذه المرحلة تمثل الركائز الأصلية التي تعتمد عليها نموه في المراحل التالية، كما تترك آثارها المتميزة على معالم شخصية ومدى توافقه الشخصي والاجتماعي.

تبدأ هذه المرحلة ببدء فقدان الأسنان اللبنية وتنتهي في حوالي سن العاشرة، وتوصف بأنها مرحلة إتقان للخبرات والمهارات اللغوية السابق اكتسابها، فالطفل هنا ينتقل بالتدريج من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة الإتقان. وهو ثابت قليل المشكلات، ويتكون لديه الميل إلى الأمور التالي:

- كثرة النشاط.

---

١ – وزارة التربية والتعليم، التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ٤٧.

- جمع الأشياء وادخارها وتنظيمها.

- حب التملك.

- الانتقال من مرحلة الخيال إلى مرحلة الواقعية، فهو في سن الثامنة وبعدها مخلوق علمي واقعي.

- الانتماء للجماعات المنظمة وخاصة في آخر هذه المرحلة.

- حب التنافس والتفاخر في النواحي الجسمية والحركية بشكل خاص.

ومن أهم الخصائص التي تميز نمو المتعلمين في المرحلة الابتدائية والتي ينبغي أن تراعى عند وضع أهداف هذه المرحلة ما يلي:

النمو الروحي:

- تثير المسائل الدينية اهتمامات الطفل في هذه المرحلة ويبدأ في التساؤل حولها

- يهتم الطفل بالقصص الديني ويساعد ذلك على تنمية الاتجاه الديني لديه.

- فكرة الطفل عن الله سبحانه وتعالى في بداية المرحلة ترتبط بنعم الله سبحانه وتعالى عليه ثم تتطور في نهاية المرحلة نحو مزيد من الوضوح والتمييز.

- يميل الطفل إلى تقبل الأفكار الدينية والتسليم بها دون كثير جدل أو مناقشة ويمتص الطفل قيمه الدينية واتجاهاته من أقوال وسلوك الكبار وخاصة الوالدين ومن المناخ الديني والخلقي السائد في أسرته ومدرسته.

- ينمو الضمير الخلقي للطفل ويستطيع التفرقة بين الخير والشر وهو يميل في البداية إلى التشدد في التمسك بالمعايير الأخلاقية ويحكم على تصرفات الآخرين في ضوئها.

- وفي نهاية المرحلة يحقق الطفل قدرا من التوازن بين أنانيته والمبدأ الأخلاقي وتحل المعايير الداخلية تدريجيا محل المعايير الخارجية.

ويتطلب النمو الديني والخلقي في هذه المرحلة:

أن يحصل الأطفال على إجابات صحيحة وملائمة لنضجهم العقلي عن التساؤلات التي تطرأ لهم حول الأمور الدينية.

غرس الإيمان والتنشئة الدينية السليمة منذ الطفولة المبكرة حتى يعتادوا السلوك الديني في مجال العبادات والمعاملات.

توفير القدوة الحسنة بأن يكون الكبار من حولهم - سواء الوالدين أو الأقارب أو المربين - نماذج سلوكية تحتذى من الناحية الدينية.

توفير قدر من الوضوح والاستقرار في قواعد التعامل في بيئة الطفل حتى تثبت لديه المعايير الخلقية السليمة وينمو ضميره الخلقي والديني بصورة تجعله قادرا علي التمييز بين الخير والشر وحريصا على فعل الخير وتجنب الشر.

النمو العقلي:

ينتقل الطفل في هذه الفترة إلى مرحلة العمليات الإجرائية أو مرحلة العمليات العيانية المحسوسة، لذلك نجده يخضع للمتغيرات التالية:

- الميل إلى تعلم الأمور التي لا تحتاج لمجهود عقلي عنيف ، فالطفل في السادسة والسابعة لا يستطيع تركيز انتباهه في موضوع معين مدة طويلة.

- الميل إلى الاستعانة في تفكيره بالصور البصرية للأشياء التي يلاحظها في حياته اليومية.

- الميل إلى كل ما هو عملي.

- فهم واستيعاب مبدأ الاحتفاظ به بمعني أنه يفهم أننا إذا قسمنا برتقاله إلى ثلاثة قطع فإن هذا التقسيم لا يغير من كميتها.

- ترتيب الأشياء وفقا لحجمها وأن يضع أشياء جديدة في مكانها وأن يفهم فكرة التساوي بين مجموعتين.

- فهم العلاقات البسيطة بين فئتين من الأشياء.

- فهم العلاقات بين التصنيفات الإجرائية العيانية مما يمكنه من معالجة الأفكار المنطقية المعقدة. مثل: التركيب: ٢ + ٣ = ٥

الربط: مثل: ا + ب = ج ــــــــــــــ ب + أ = ج

التفكير العكسي: ٢ + ٣ = ٥ ــــــــــــــ هي ٥ - ٣ = ٢

والخلاصة فإن عوامل النضج العقلي لدى الطفل في هذه المرحلة تسمح له بتكوين تصور بدائي عن الزمان والمكان والعدد والمنطق وهي تصورات أساسية ينتظم في ضوئها فهمنا للأشياء والواقع. إضافة إلى إدراكه لمعنى الحياة وخصائص الأجسام الحية والجماد وإدراك معنى الموت وحتميته، مع القدرة على المقارنة بين قدراته وقدرات زملائه، فيصبح أكثر واقعية في تقديره لنفسه.

يزداد إدراك الطفل لموضوعات العالم الخارجي، وهو يميل في البداية إلى إدراك الموضوعات ككل، ثم يتجه إلى التفاصيل بعد ذلك، ويتميز إدراكه بأنه مادي محسوس حيث يعتمد كثيرا على الصور البصرية والاتصال المباشر بالأشياء المادية.

لا يستطيع الطفل في بداية المرحلة أن يركز انتباهه في الموضوعات اللفظية لمدة طويلة، وتزداد قدرته على الانتباه الإرادي تدريجيا مع زيادة العمر وتبعا لأهمية العمل من وجهة نظره، كما أنه لا يستطيع الانتباه إلا لعدد محدود من العناصر في وقت واحد بشرط أن تكون العلاقة بينها واضحة.

يكون تذكر الطفل في بداية المرحلة آليا ولكنه يتجه إلى الإعتماد على المعنى والفهم تدريجيا.

ينتقل الطفل خلال هذه المرحلة من التفكير الخيالي إلى التفكير العملي الواقعي.

تنمو المفاهيم التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة بدرجة كبيرة، فبينما يكون محصوله في بدايتها حوالي مائة مفهوم أغلبها بسيط يصل في نهايتها إلى عدة آلاف من المفاهيم بعضها معقد.

ويهتم الطفل في إدراكه للمفاهيم بفائدتها ووظيفتها أكثر من اهتمامه بنوعها أو جنسها ويصعب أن يدرك المفاهيم المجردة.

تنمو قدرة الطفل على القيام ببعض العمليات العقلية كالتصنيف والتركيب والربط ويستطيع الوصول إلى القواعد العامة التي تفسر العلاقة بين الأشياء ولكن أحكامه تظل مرتبطة بأشياء معينة محسوسة فهو يستعين في إدراكه للعلاقات بالصور البصرية ويتعلم القواعد من خلال استخدامها وممارساتها، ولا يصل إلى إدراكها في صورة مجردة إلا في مراحل تالية.

كما يستطيع الطفل قرب نهاية المرحلة ممارسة صور بسيطة من التفكير المنطقي والاستدلالي.

يتوفر لدى الطفل في بداية المرحلة محصول لغوي ملائم وقدر من النضج يجعله مستعدا لإتقان المهارات اللغوية التي سبق اكتسابها كالاستماع والتحدث وتعلم المهارات الجديدة المتعلقة بالقراءة والكتابة ويتميز النمو اللغوي لطفل المرحلة الابتدائية بزيادة كبيرة في حصيلته اللغوية وقدرته على التمييز بين المعاني وإدراك العلاقات اللغوية المنطقية وفهم قواعد اللغة عن طريق استعمالها.

ويتطلب النمو العقلي في هذه المرحلة:

- توفير الخبرات المعرفية المتنوعة الملائمة لنمو الطفل التي تشبع لديه حب الاستطلاع وتنمي قدراته العقلية المتفتحة وتدفعه إلى التجديد والابتكار.

- الاهتمام بوجه خاص بتنمية الخبرات اللغوية للأطفال وتشجيعهم على الاستماع والقراءة والتعبير الشفهي والكتابي وتوفير النماذج اللغوية السليمة في البيئة المدرسية والأسرية.

– تنظيم البيئة المدرسية سواء من حيث فترات الدراسة أو خبرات المنهج بالصورة التي تتفق مع تدرج نضجه العقلي وقدرته على الانتباه والإدراك والفهم.

– الاهتمام بالتوافق المدرسي للطفل وتكوين عادات دراسية سليمة لديه تساعده علي الاستفادة إلى أقصى حد ممكن بالخبرات التربوية المتاحة.

النمو النفسي[1]:

تمتاز هذه المرحلة بظهور مبادئ الثبات والاستقرار الانفعالي، ولا يعني ذلك أن الطفل لا يغضب ولا يبكي ولكن المقصود أن هذه المرحلة تتميز بعدم ظهور نوع من الانفعالات فالطفل هنا لا يجب إطلاقا أن يفلت منه زمام سيطرته على انفعالاته لأنه يشعر أنه إذا فعل ذلك فهو يشعر من حوله أنه كبير وحيال ذلك يجب مساعدة الطفل على تحقيق السيطرة على انفعالاته والتحكم بالنفس وبالتالي مساعدته على كسب أحد الأسس الهامة في الصحة النفسية.

– تعتبر هذه المرحلة فترة هدوء واستقرار انفعالي نسبي إذا قورنت بمرحلتي الطفولة المبكرة والمراهقة، ويتميز الأطفال فيها بمشاعر البهجة والسرور ومع ذلك فقد تظهر لديهم أحيانا انفعالات الغيرة والعناد والتحدي.

– ينمي الطفل في هذه المرحلة مفهوما سليما للذات، فبعد أن كانت نظرته إلى نفسه مستمدة من نظرة أهله إليه المليئة بالمحبة والإعجاب والتفضيل، فإنه يتعلم من خلال ممارساته اليومية وعلاقات الأخذ والعطاء ونظرة من حوله إليه على أساس ما يملك من قدرات ومواهب أن يعيد بناء فكرته عن نفسه لتكون أكثر اتزانا وواقعية.

كما تنمو لدية الذات المثالية من خلال تأثره بالنماذج السلوكية التي قدرها سواء من بين المحيطين به من آباء ومدرسين وغيرهم أو مما يعرض عليه من سير الأنبياء والأبطال والمصلحين.

---

١ – وزارة التربية والتعليم، التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ٥١.

- يتجه الطفل في هذه المرحلة إلى تنظيم خبراته الانفعالية وهو بحاجة لأن تتوفر له أشياء وأشخاص تكون محورا تنمو حولها عواطفه . كما يتعلم الطفل تدريجيا كيف يشبع حاجاته بطريقة بناءة، ويساعده ما توصل إليه من نضج عقلي وحرصه على إرضاء الكبار من حوله على محاولة السيطرة علي انفعالاته والتخلي عن أساليب الغضب الطفولي ويستبدل بها أساليب أخرى مقبولة اجتماعيا.

- تبدأ ميول الأطفال في الظهور وتتجه إلى التخصص وتصبح أكثر موضوعية قرب نهاية المرحلة.

- تتغير مخاوف الأطفال في هذه المرحلة فبعد أن كان لها الطابع المادي في المرحلة السابقة يصبح لها الطابع الاجتماعي كالخوف من العقاب في البيت والمدرسة

- يتميز طفل هذه المرحلة بقدرة على العمل والإنجاز، فهو يستطيع أن يستمر في عمل معين حتى ينتهي منه ويشعر بالرضا والسعادة حين يرى نتيجة عمله.

وهو يميل إلى القيام ببعض الأعمال اليدوية والتكنولوجية البسيطة المحيطة به في بيئته ويساعده ذلك على اكتشاف قدراته واختبارها والثقة في كفايته فضلا عن اكتساب تقدير من حوله. كما يميل الطفل إلى الحكايات والقصص والاستماع للإذاعة ومشاهدة التلفزيون والسينما.

ويتطلب النمو النفسي في هذه المرحلة:

- تفهم الكبار وتقبلهم لسلوك الطفل ومشاعره وتوفير قدر من التسامح يحقق له الراحة والأمن ويساعده على التعبير عن ذاته بحرية وتلقائية.

- إتاحة الفرص للتعبير عن انفعالاته عن طريق اللعب والموسيقا والرسم والتمثيل وتوفير الظروف الملائمة لإشباع ميوله وتنميتها وتكوين هوايات جديدة لديه.

- مساعدة الطفل على التحكم في انفعالاته والتعبير عنها بأساليب ملائمة.

- إتاحة فرص لإشباع حاجاته النفسية إلى المحبة والشعور بالأمن والتقدير والنجاح والانتماء للجماعة.

– تهيئة البيئية الإنسانية المحيطة بالطفل بحيث يتوفر فيها قدر من الاستقرار في المعاملة والوضوح في القواعد التي ينظم التعامل بما يشعر الطفل بالأمن نحو النظام الاجتماعي المحيط به والثقة في القائمين عليه.

النمو الاجتماعي:

من متغيرات النمو الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة ما يلي:

– تفضيل قضاء وقته مع الأصدقاء خارج المنزل.

– الاستعداد الكافي لقبول آراء الكبار من حوله والاستعداد لمناقشة بعض المسائل الاجتماعية إذا أرشده في مناقشته شخص كبير ممن يثق بهم.

– الاهتمام بفرديته وفردية غيره من الناس.

– الاهتمام باللعب الجمعي المنظم في شكل فريق.

– بدء ظهور الاتجاهات الاجتماعية مثل الزعامة أو الميل للمساعدة أو الحنو أو حب التهكم وغير ذلك من الاتجاهات.

– يتسع نطاق علاقات الطفل الاجتماعية بخروجه من المنزل إلى المدرسة، ويتعلم كيف يتعامل مع الناس من مختلف الأعمار خار نطاق أسرته.

– يزداد تدريجيا ارتباط الطفل برفاقه وصحبه وتأثره بهم في مسلكه وشخصيته ويقل اعتماده وتعلقه بوالديه وأسرته، وتكون الصداقات محدودة العدد وقد تتعرض أحيانا للشجار والعدوان خصوصا بين الذكور.

– يظل طفل هذه المرحلة على علاقة حب وتقدير وطاعة لوالديه، ويسعد بالأوقات التي يقضيها مع أبويه، ويعتز بوالديه وأسرته.

– يستطيع طفل هذه المرحلة العمل الجماعي والاشتراك في الجماعات المنظمة ويتعلم كيف يتصرف بصورة مقبولة اجتماعيا ويحترم قوانين الجماعة ومعاييرها، ويكتسب الكثير من الاتجاهات والمهارات والأدوار الاجتماعية اللازمة لنموه الاجتماعي.

- يظهر في هذه المرحلة اكتساب الطفل للدور الملائم لجنسه ويتمايز البنون عن البنات من حيث المعايير والاهتمامات ونوع الأنشطة.

ويتطلب النمو الاجتماعي في هذه المرحلة ما يلي:

- أن يتاح للطفل قدر من الاستقلال وتحمل المسئولية في سلوكه الشخصي والاجتماعي.

- تهيئة جو نفسي واجتماعي سليم في البيئة الأسرية والمدرسية للطفل تشعره بأنه وسط مجتمع يعرفه ويتقبله ويقدره.

- إتاحة الفرص للتعرف علي البيئة الاجتماعية من حوله لكي يدرك من خلالها أهمية التعاون والنظام واحترام الآخرين.

- توفير فرص متنوعة للنشاط الجماعي يكتسب الطفل من خلالها الخبرات والاتجاهات والمهارات اللازمة لنضجه الاجتماعي.

النمو الجسمي[1]:

- يسير النمو الجسمي في هذه المرحلة بمعدلات بطيئة نسبيا، ولكنها منتظمة فتزداد قوة الطفل العضلية، وتتغير نسب النمو في أجزاء جسمه، بحيث تقترب من نسب الشخص البالغ، ويتميز بناؤه بالرشاقة.

ويكتمل نضج حواس الطفل - تقريبا - في هذه المرحلة. حيث تزداد دقة السمع. وقد يعاني الكثير من الأطفال من طول النظر، بحيث يجدون صعوبة في قراءة الخط الصغير. ثم يتحسن التميز البصري تدريجيا خلال المرحلة. أما حاسة اللمس والحاسة العضلية فتزداد قوتهما ويستشعر الطفل بمتعة كبيرة، أكثر من الكبار باستخدام حواسه.

---

١ - وزارة التربية والتعليم، التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ٥٤.

- يجيد الطفل في هذا العمر، السيطرة علي الحركات التي تعتمد على العضلات الكبيرة في حين تكون سيطرته محدودة على الحركات الدقيقة، كحركة أنامل الأصابع التي تستخدم في الكتابة والرسم حيث يميل الأطفال في بداية المرحلة إلى الكتابة بخط كبير، ثم تنمو تدريجيا سيطرته على الحركات الدقيقة.

- يتميز الطفل في هذه المرحلة، بالحيوية الزائدة واتساع نطاق حركته، والقدرة على بذل النشاط والجهد، مما قد يعرضه أحيانا لبعض المخاطر، وتبلغ قوة الطفل في نهاية هذه المرحلة ضعف ما كانت عليه تقريبا في بدايتها. كما تزداد سرعة الطفل في الأداء، وقدرته على التناسق الحركي، والتآزر البصري اليدوي.

- يستطيع الطفل إتقان كثير من المهارات الحركية والأساسية اللازمة للألعاب الرياضية، كالجري والقفز والتسلق ولعب الكرة والسباحة.

- يعتبر اللعب عملا مهما في حياة الطفل في هذه المرحلة، وهو حين يتجه إليه يعطيه كل طاقته الجسمية والعقلية والانفعالية، ومن خلاله يتعلم الكثير من الخبرات وتتوفر له فرص الاتصال الاجتماعي ويتعلم كيف يحترم قوانين الجماعة، وكيف يمارس أدوار الكبار، وخبرات حياتهم بصورة مصغرة بعيدة عن المسئولية.

وعن طريق اللعب يجد الطفل الفرص للتعبير الحركي، واختبار قدراته الجسمية وتدريبها من خلال النشاط الفردي أو الجماعي مما يزيد من شعوره بالاستمتاع والثقة في كفاءته.

- وتتميز ألعاب البنين بقدر من الخشونة والعدوانية أحيانا، في حين تكون ألعاب البنات أقل عنفا وعدوانية، وتميل إلى الطابع الاجتماعي اللغوي.

ويتطلب النمو الجسمي في هذه المرحلة:

- تكوين العادات السليمة للعناية بالجسم والنظافة والغذاء المتكامل.

- توفير فرص متنوعة للحركة والنشاط وممارسة الألعاب الرياضية وتشجيع الطفل على ممارسة الهوايات العملية المفيدة واكتساب المهارات اليدوية.

- تنمية الإدراك الحسي عن طريق الملاحظة والتوسع في استخدام الوسائل السمعية والبصرية والاحتكاك المباشر بالبيئة.

- مراعاة أن تكون أدوات التعلم ملائمة لمتطلبات نمو الطفل في هذه المرحلة.

- توفير قدر من الرعاية لتوجيه النشاط الزائد للطفل في مسارات سليمة وتدريبه علي مراعاة احتياطات السلامة من الأخطار في بيئته[1].

خصائص النمو الجسمي:

تعتري الطفل في نموه الجسمي خلال هذه المرحلة المتغيرات التالية:

- يبطؤ معدل النمو الجسمي العام وينتظم طول هذه المرحلة.

- قوة في الصحة الجسمية مع التمييز بقلة التعب.

- ازدياد القوة العضلية وتضاعفها لدى الأولاد مع تخلف البنات في هذه الناحية مع ملاحظة السرعة في نموهن الجسمي عن الأولاد بشكل عام.

- ازدياد الطول بنسبة أكثر ثباتا من الوزن.

- ازدياد رشاقة الطفل، مع تغييرات في نسب أجزاء الوجه إذ ينمو القسم الأسفل من الوجه بسرعة أكبر من القسم العلوي.

خصائص النمو الحركي:

تعتبر هذه المرحلة نشاط حركي عنيف وخاصة بالنسبة للأولاد، حيث يمكن بطؤ النمو الجسمي للأطفال من استغلال طاقاتهم في النشاط الحركي لذلك يقضون وقتا طويلا في المران دون تعب أو ملل، وهنا يتقن المهارة الحركية بشكل تام مما يزيد من ثقته بنفسه ومن اهتمام زملائه به ويميل الطفل إلى كثير من الألعاب العنيفة مثل كرة القدم والركض والتسابق، ويلاحظ أن كثيرا من المهارات الحركية هي انعكاس لقيم الثقافة التي ينشأ فيها الطفل.

---

١ - وزارة التربية والتعليم، التسلسل التاريخي للأهداف التربوية العامة والأهداف المرحلية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ٥٦.

خصائص النمو اللغوي:

يتميز النمو اللغوي في هذه المرحلة بالطلاقة في الكلام وزيادة المحصول اللفظي بالقدرة على تمييز الأصول اللغوية ويستطيع الطفل هنا فهم قواعد اللغة عن طريق الاستعمال والتدريب وإدراك العلاقات اللغوية المنطوقة وتمييز المعاني، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى كثرة القراءة ويجد لذة كبيرة في قراءة القصص المتعلقة بالأسفار والرحلات والمغامرات والمخاطر والبطولات.

خصائص النمو الشخصي:

يطلق "أربيكسون" على مرحلة نمو الشخصية لطفل المدرسة الابتدائية مرحلة العمل كما أطلق عليها مرحلة الواجب والإنجاز، فالطفل يتميز هنا بأنه ينهي واجباته وما يسند إليه من أعمال. ويؤدي نجاح الطفل في مرحلة العمل إلى معرفة اللذة والإشباع اللذين يمكن للحصول عليهما من أداء مهمة ما أداء ناجحا فهو يتمتع بكونه جزءا من موقف منتج أو يعلم ابنه يمكن أن ينتج وينجز العمل في مجالات معينة ويشعر بكفايته في هذه المجالات والمواقف.

وإذا لم يتحقق السير السليم للنمو في هذه المرحلة فإن إحساسا بالنقص وعدم الكفاية متولد لدى الطفل أو يصبح في موقف صعب من حيث الشخصية، والفشل في بداية العمل وتكرار هذا الفشل مدمر لمفهوم الفرد لنفسه كشخص كفء.

الباب السادس: منهج المرحلة الابتدائية وطرائقه

مقدمة

تحديد أهداف المرحلة الابتدائية ووظيفتها أمر أساسي لتوجيه العمل في هذه المرحلة. وتحديد العمل أو المناشط التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف هو أحد الجوانب الهامة - بل أهم الجوانب - التي يتوقف عليه نجاح المدرسة الابتدائية في تحقيق غاياتها. معنى ذلك أننا بعد أن نحدد أهداف التعليم الابتدائي ككل ونحدد المناشط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف نخطو خطوة ثالثة نتناول فيها بالتفصيل كل منشط أو كل مادة من المواد فنعرض أهدافها ومحتواها ومستوياتها المناسبة لكل فرقة من الفرق التي تقدم هذه المادة لتلاميذها.

والذي يعقد المشكلة بالنسبة لنا في الدول العربية أمور من أهمها:

أولا: أن المتعارف عليه أنه لا يصح أن نضع من التفصيلات والتعليمات في خطة العمل المدرسي ما يئد في المعلم روح الابتكار، ولكننا في الوقت نفسه نجد أن المعلمين المتيسرين للمرحلة الابتدائية في العالم العربي جماعة يحتاج معظمهم إلى أن يقدم إليهم كل شيء. وإلى أن يكون بين أيديهم عرض تفصيلي لما ينبغي أن يفعلوه. نحن قلما نجد معلما في دروس مادة كالحساب أو قواعد اللغة العربية يستطيع أن يحرر نفسه من التقيد بأمثلة الكتب ومسائلها فيقدم إلى تلاميذه أمثلة أو مسائل أخرى.

الأمر الثاني: هو أن الذين يقومون بشئون تنظيم التعليم الابتدائي -بل وشئون تنظيم غيره من المراحل - هم قلة من المشتغلين بالسياسة التعليمية. ويعاني هؤلاء من

ثقل الأعباء التي يضطلعون بها لدرجة تجعل مسئوليتهم في منتهى الصعوبة. فالقلة المثقفة قلما تشغل نفسها بما ينبغي أن تهدف إليه المدرسة أو بما ينبغي أن تتخذه من وسائل لتحقيق أهدافها. أما الغالبية من الجماهير فترسل أولادها إلى المدرسة لأنها تقدم إليهم ما يشغلهم وتعلمهم أشياء يعتقدون أنها مفيدة لهم في مستقبل حياتهم وهيهات أن تشغل هذه الغالبية نفسها بأداء رأي يتصل بما هو كائن أو بما ينبغي أن يكون. ومن هنا كان على القائمين بشئون تنظيم التعليم أن يتكلفوا بكل خطوات رسم السياسة وتنفيذها وتقويمها ومحاولة تطويرها.

ماذا نعلم ؟

يحصل الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة الابتدائية فائدة محققة لا يمكنهم أن يحصلوا على مثلها تماما في المحيط المنزلي. فالتقاء الطفل بعدد من زملائه المساوين في العمر أمر بالغ الأهمية في تربيته وتحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. ومواد الدراسة المتعارف عليها في المرحلة الابتدائية عندنا وعند غيرنا متشابهة في أسمائها ومتقاربة في المستويات التي تحاول المدرسة الوصول بالتلميذ إليها. ففي كثير من البلاد المتغايرة في ثقافتها وفي نظمها الاجتماعية نجد - مع شيء من يسير من الإضافة أو من الحذف - أن المدرسة الابتدائية تقدم إلى تلاميذها دروسا في اللغة والرياضيات والتربية الدينية والتاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم والتربية الفنية والموسيقى ثم البستنه والأشغال اليدوية أو أشغال الإبرة.

ونحن لا يخالجنا الشك في قيمة هذه المواد جميعها. ويستطيع المتنور العادي أن يورد منفعة أو أكثر لكل مادة من هذه المواد. فالقراءة والكتابة من المهارات المتعارف على أساسيتها وحيويتها بالنسبة لأي إنسان في الحضارة المعاصرة، والرياضيات أساسية في مناشط الحياة اليومية. والتاريخ والجغرافيا أساسيان بالنسبة لتبصير الناشئ بموقعه الزماني والمكاني. وهكذا نستطيع أن ننطلق في ذكر فوائد أخرى ظاهرة لكل مادة من المواد التي يتعلمها الأطفال في هذه المرحلة. ولكن الذي يضع بين يديه مفردات هذه المواد التي يدرسها التلاميذ وخطة الدراسة وتنظيمها يبدو له جليا مآخذ من بينها:

١- أن محتويات المواد المختلفة لا ترابط بينها، فهي أشبه بشظايا معرفية يعوزها التماسك والانسجام. وكان من الممكن أن نجعل جزءا كبيرا من عمل المدرسة يدور حول موضوعات أو وحدات تبحث وتعالج من مختلف جوانبها.

٢- إن أهداف التعليم الابتدائي تكون مرسومة بطريقة لا تخرج عن كونها تضفي عليه نوع من العرف التربوي. فواضع مفردات المنهج ومؤلفو الكتب لهذه المفردات لا يبدو أنهم قد عانوا مشقة كبيرة في الالتزام بهذه الأهداف وإيجاد الوسائل اللازمة لتحقيقها؛ ففي الهدف التربوي جانب معرفي، ومهاري وسلوكي واتجاه أو ميل. وتحليل هذه الجوانب في كل هدف أمر هام لكي نجد الوسائل اللازمة لتحقيقها. فإهمال بعض الأهداف أو تقديم موضوعات لا صلة لها بالأهداف المرسومة أمر يهز جانب التوجيه في العملية التربوية.

٣- إن كثيرا من موضوعات المقررات والكتب هو في الواقع مما تصوره واضعوه على أنه هام للأطفال في هذه المرحلة. لا على ما له اتصال مباشر بحياة الأطفال أو نواحي اهتمامهم. هناك مثلا كثير من جوانب الدراسات العلمية المتصلة بالكهرباء والمذياع والتلفزيون والكمبيوتر والمواقد البترولية والسينما والسيارة وما إلى ذلك مما يراه ويتصل به ساكنو المدينة - على الأقل - من أطفال العالم العربي. ومن الممكن تبسيط عرض بعض الجوانب العلمية لهذه الموضوعات وتقديمها إلى تلاميذ هذه المرحلة كخطوة لإحكام الصلة بينهم وبين مظاهر الحضارة المعاصرة.

٤- إن كثيرا من المناسبات أو المشكلات الطارئة التي تشغل ذهن التلاميذ ويهمهم أن يعرفوا شيئا عنها تضيع دون أن ينتفع بها المعلم ويستغلها. فهو مقيد بخطة عمل محددة. وجدول دراسي مرسوم، وموضوعات لا تسامح في تقديمها إلا بالشكل الذي تنص عليه التعليمات. وهذه من الأمور التي تجعل المعلم أحيانا يظن بأن ما يسمعه في دروس التربية - من ضرورة الاستفادة من مجالات اهتمام التلاميذ والموضوعات التي تثيرهم - هو من الأمور النظرية التي لا يمكنه عمليا تطبيقها.

٥- إن الكتب المقررة تكاد تكون كل ما هو موجود في حياة معظم التلاميذ، فإرشاد الأطفال إلى كتب خارجية - أو غير مقررة - كي يطلعوا عليها طلبا للمتعة،

أو بحثا عن معرفة أمر غير مألوف في الحياة المدرسية بالمرحلة الابتدائية. ويزيد المشكلة تعقيدا بالنسبة للناشئين أن معظمهم يعيشون في أوساط يخيم عليها الجهل بشكل لا تستطيع معه توجيههم توجيها يعالج شيئا من قصور المدرسة. فالتربية بالنسبة لمجتمعاتنا بالغة الأهمية في التوجيه. وقلما يسمو البيت إلى مستواها، ولكنها على الرغم من ذلك عاجزة عن أداء وظيفتها على الوجه الكامل.

إن الكفاءات اللازمة للقيام بالإصلاح موجودة ولو أنها قليلة، ومما يتطلبه هذا الإصلاح القيام بدراسة متأنية لواقعنا في ضوء ما ينبغي أن يكون. نحن في حاجة إلى دراسة متأنية لأهداف التعليم الابتدائي ووسائل تحقيق هذه الأهداف. وعلى الذين يضعون المناهج في ضوء الأهداف يوفروا من الإرشادات لمؤلفي الكتب والمعلمين - في العالم العربي - ما يجعل الطريق الموصل للهدف واضحا. ويجعل المعلم فاهما للغايات التي يسعى لتحقيقها. وعمل مثل ذلك قد يستغرق جهدا ومالا، ولكنه يقي من الضياع وقتا وجهدا ومالا أكثر.

كيف نعلم ؟

أهم عامل في العملية التعليمية من جميع جوانبها هو المعلم. وفيما يتصل بالطريقة التي يتبعها نقول: إن تقرير طريقة تدريس مادة ما أمر يتعلق بمعلم هذه المادة. وليس لصالح العملية التربوية أن نفرض على المعلم اتباع طريقة تدريس لا يفهم أسسها ولا يقتنع بها. إذا أردنا تطبيق طريقة جديدة في التعليم أو تطوير طريقة قائمة فعلينا أن نبدأ من المعلم نفسه. وعلينا أن نشرح له الطريقة الجديدة، والأسس التي تقوم عليها، ودواعي تفضيلها على غيرها. ثم علينا أن نقدم له نموذجا تطبيقيا ونقدم له مستلزمات السير فيها ثم نترك لخياله أن يبتكر أن كان ذا قدرة على الابتكار

ومن مسئولية المعلم عن اختيار طريقته مسئولية رئيسية، فهو وحده الذي يمكن أن يقرر الطريقة التي يستطيع أن يحدث بها أثر في التلاميذ، والتركيز على ناحية الأثر في هذا السياق نابع من أن مهنة التعليم تختلف عن غيرها من المناشط الإنسانية من ناحية أننا لا يمكننا أن نفصل بين التعليم وما يترتب عليه من تعلم. ولتوضيح ذلك

نقول: إذا قامت فرقة موسيقية بالعزف على آلاتها لمدة ساعة، وتصادف أن كان جميع الحاضرين مصابين بالصمم فإننا يصح أن نتحدث عنهم باعتبارهم جماعة قاموا بالعزف لمدة ساعة، على الرغم من أن الحاضرين لم يسمعوا شيئا. أما إذا وقف المعلم في الصف وأخذ يشرح إحدى المشكلات لمدة ساعة دون أن يفهم أحد منه شيئا فإننا لا يمكننا أن نقول أنه قد علم، لأن التلاميذ في الواقع لم يتعلموا شيئا. معنى ذلك أنه لا يمكن ادعاء وجود (تعليم) إلا إذا تحقق ما يترتب على التعليم – عادة – من (تعلم)[1].

ولكي نبين الأهمية الكبرى للمعلم في عملية (التعليم) وحدوث (التعلم) نشير إلى أمور ثلاثة:

الأمر الأول: أننا مهما تحدثنا عن التحول عن أن يكون المعلم هو وحده القائم بالنشاط، وأنه ينبغي أن يهيئ من الجو ما يجعل تلاميذه ينشطون ويبحثون ويلاحظون، ويختبرون كلي يتعلموا فإن دوره سيبقى إيجابيا. وعلى قدر إلمامه بطرق النشاط وعلى قدر ما يبذله من جهد في تهيئة جو النشاط يكون ما يظهر من تلاميذه في هذا الاتجاه.

الأمر الثاني: إن التركيز على ميول الأطفال ودوافعهم لا يعني أننا ينبغي أن نلغي موادنا ووسائلنا التي نختارها لتحقيق الأهداف التربوية نهائيا ولكن ذلك يعني أننا ينبغي أن نجد صلة بين دوافع التلاميذ وميولهم من ناحية والظرف التعليمي والمواد التعليمية من ناحية أخرى. أي أن المعلم مطالب بأن يكون إيجابيا ذا فطنة وذا بصيرة بالطريقة التي ينفذ بها إلى تلاميذه حتى يجعلهم يريدون من جانبهم ما يريد هو أن يعلمه لهم: والحقيقة أن هذين الأمرين – وهما من ملامح التربية الحديثة – يمكن التعليق عليها بعبارة تصدق على ما يدور في التربية التقليدية، ففي جميع الحالات

---

١ – A.D.C Peterson, (edk) Techniques of Teacing, Vol., I, Primary Education, London, ١٩٨٩, PP ٤-٤.

يمكن أن نقول: يحدث التعلم داخل الصف الدراسي لأن المعلم يهيئ فيه جوا أو موقفا يستجيب له التلميذ فيتعلم.

أما الأمر الثالث: فيتعلق بخطورة طريقة تدريس المعلم من حيث تحقيقها لأهداف التربية أو العمل في اتجاه مضاد لها. قد يكون من ضمن أهدافنا تكوين الاتجاه العملي لدى التلاميذ. وقد يكون من أول ما يتبادر إلى الذهن أهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه تدريس العلوم في تحقيق هذا الاتجاه وكذلك استبعاد أن تسهم مادة كالدين في بنائه باعتبار أن معلمينا يعتمدون عادة في التربية الدينية على استخدام أساليب التلقين. ولكن قد يحدث في واقع الحياة المدرسية أن يقوم معلم المرحلة الابتدائية بتدريس العلوم لتلاميذه بطريقة يلقنهم بها قوانين العلم تلقينا، ويجعلهم يحفظونها عن ظهر قلب دون أي توجيه إلى الفحص والملاحظة والتجريب. كما قد يحدث أن ينجح معلم الدين في تعليم مادة بطريقة تكسوها مسحة علمية ويمكن أن تؤدي دورا في تكوين الاتجاه العلمي عند التلاميذ.

فالمعلم مثلا قد يجد أن تلميذا يحاول أن يثأر لنفسه أو ينتقم من تلميذ آخر تعدى عليه، فيوجه التلاميذ إلى ما أوصت به الأديان من فضيلة التسامح. ثم يوجههم إلى ملاحظة آثار التسامح في الإبقاء على العلاقات وتحسينها. ثم يصل بعد ذلك بالتلاميذ إلى الأخذ بالتسامح كمبدأ، وإلى نقد مواقف العنف والتعصب والتطرف في ضوء هذا المبدأ. ثم يبحث ظاهرة الثأر والانتقام ونوع الجو الاجتماعي الذي يترتب عليها. مثل هذا المعلم بمثل هذه الطريقة يستطيع أن يسهم بالتعليم الديني في تكوين الاتجاه العلمي لدى تلاميذه.

ولعله مما يثير التساؤل أننا أكثرنا من الحديث عن المعلم في سياق حديثنا عن طريق التعليم. ربما يتوقع القارئ من العنوان أننا سنكتب عن الطرق المناسبة للمرحلة الابتدائية كطريقة المشروع والوحدات، وكطرق تعليم القراءة والكتابة والحساب للمبتدئين. وربما توقع القارئ أن نتحدث عن شئ مثل القيمة التعليمية للأفلام. والتعليم عن طريق الراديو، ومعمل أو مختبر القراءة وما إلى ذلك مما تعود البعض في

زماننا أن يتحدث عنه ثم يلقي باللائمة على المعلم الذي يعمل في الميدان لعدم كفاءته وعدم قدرته على مجاراة الاتجاهات الحديثة. إنه أمر بعيد عن سياق هذا الطرح، بأن نتناول طرق التدريس المختلفة بالعرض والشرح. والأنسب لسياقنا أن نتناول المعلمين وأهمية الدور الذي يقومون به. ونحن هنا لا نريد أن ندافع عن نوعية المعلمين المتيسرين للعمل في المرحلة الابتدائية في العالم العربي، ولكن الذي نريده هو أن نقول: حين نحس بعجز المعلم عن مسايرة مطالب التربية الحديثة فإن اللوم ينبغي أن يوجه إلى نظام إعداد المعلمين في البلاد العربية. لا إلى المعلمين أنفسهم. لقد وجد هؤلاء المعلمون أمامهم دورا أو معاهد لإعداد المعلمين استوفوا شروط الالتحاق بها واستوفوا شروط التحرج منها، فإذا وجدنا فيهم قصورا يعجزون معه عن الاضطلاع بمسئولياتهم فإن ذلك لا يدل على فشل الأشخاص بقدر ما يدل على الفشل في إعدادهم.

التقويم Evaluation

في ضوء أهدافنا التي نرسمها للمرحلة الابتدائية يمكننا - كما سبقت الإشارة إلى ذلك - أن نحاول تقويم عملنا، وتحديد مواضع نجاحنا أو فشلنا. وإذا كانت المادة الدراسية تتكون من عدة حلقات متتابعة فإننا يمكننا أن نتابع دروسنا من فترة إلى أخرى بالتقويم حتى نتأكد من أننا نسير في الاتجاه الصحيح، وأن ثمة تقدما في تحصيل التلاميذ أو تغييرا في سلوكهم. كما يمكننا أن نجرى تقويما عاما في النهاية بالنسبة لتدريس مادة أو مجموعة من المواد.

وحيث أن الأهداف التربوية هي المحك الرئيسي للتقويم فإن علينا أن نراجع أهدافنا ونسترشد بها في تحديد الطرق التي سنسلكها للتقويم. والأهداف التربوية حين نحللها سنجد أن لها جانبا معرفيا وجانبا يتصل بالمهارات السلوكية ثم جانبا يتصل بالاتجاهات والميول. وهذه النواحي ليست منفصلة عن بعضها تمام الانفصال ولكنها وجوه مختلفة للأهداف. فمثلا إذا كنا نهدف إلى تكوين أو تدعيم مبدأ احترام الوالدين فإننا يمكننا أن نعرف التلاميذ فضل الوالدين وحقهما على الناشئ. وفي ضوء هذا الجانب المعرفي يحدد التلميذ سلوكه تجاه والديه، فيظهر الطاعة لهما

وإذا أراد أن يناقشهما أو يبدي وجهة نظر فيما يريانه تخير الألفاظ المناسبة. ثم نجد أن المفروض أن يشعر بالمسئولية تجاه والديه وأن يكون بشوشا لينا في معاملتهما، منتهزا الفرصة للتعبير عن حبه لهما وما إلى ذلك من اتجاهات. وتتنوع وسائل التقويم، وقد يسهل استعمال بعض هذه الوسائل في التقويم ينبغي أن يصاغ صياغة دقيقة توفر له البعض الآخر في جوانب أخرى. وفيما يلي نلقي بعض الضوء على ذلك.

تقويم الجانب المعرفي:

فيما يتصل بتقويم الجانب المعرفي تستعمل عادة وسيلة الاختبارات التي يقوم بها المعلمون لمعرفة مدى إلمام تلاميذهم واستيعابهم للحقائق التي قدمت إليهم. وأي سؤال اختباري ينبغي أن يصاغ صياغة دقيقة توفر له جانب الوضوح، كما ينبغي أن يكون موجها للاختبار في شيء ذي أبعاد معينة بحيث يتوفر فيه كذلك جانب التحديد، وأنواع الاختبارات المألوفة هي:

الاختبارات الشفوية:

وهذه الاختبارات ذات أهمية من حيث أنها تكون الصلة فيها بين المعلم والتلميذ صلة مباشرة. وهي تكشف للمعلم كثيرا من الجوانب التي يهمه أن يعرفها في تلاميذه مثل ثبات التلميذ. وثقته بنفسه، ووضوح مسلكه في التفكير. ومقدرته على التحدث في انطلاق. وبالنسبة للتلاميذ أنفسهم نجد أن هذه الاختبارات تتيح لهم فرصة النقاش وإبداء الرأي وتساعدهم على أن يكو نوا فكرة عن أنفسهم في ضوء ما يكونونه من فكرة عن الغير.

وتقتضي هذه الاختبارات من المعلم - إذا أراد أن يؤديها على الوجه الصحيح - جهدا كبيرا في إعدادها، وتنظيمها، وتسجيل أسماء التلاميذ الذين توجه إليهم الأسئلة في كل مرة بحيث يكون لكل منهم نصيب متساو مع الباقين، ثم تدوين ملاحظاته على هؤلاء التلاميذ. والاختبارات الشفوية - مهما خصص المعلم لها من الوقت - لا تغني عن الاختبارات التحريرية، فالتلاميذ عددهم كبير. ونصيب كل منهم من

الأسئلة والنقاش محدود لذا كان لابد من الاستعانة بوسائل أخرى أكثر اقتصادا في الوقت، وأهمها الامتحانات التحريرية.

الاختبارات التحريرية، نميز فيها بين أنواع ثلاثة:

الأول هو الاختبارات التقليدية التي نطالب التلاميذ فيها بكتابة مقال، مثل أكتب عن الحالة المناخية مقال. مثل "اكتب عن الحالة المناخية للدول العربية الواقعة على دول الخليج العربي". والتلميذ في هذه الحالة يعزل المعلومات اللازمة للإجابة من بين ما تعلمه في دروس الجغرافيا ثم يقدمها في ورقة الإجابة. ويعطيه المعلم من الدرجات ما يتناسب مع ما يقدمه من الأجزاء الرئيسية للإجابة والعناصر التي ذكرها في كل جزء.

وهذا النوع من الاختبارات من الوسائل السهلة المألوفة لدى المعلمين. ومن ميزاتها أن التلاميذ يوضعون فيها في مواقف موحد فيه تكافؤ الفرص بين الجميع. وان المعلم يستطيع - كشأنه في سائر الاختبارات الموحدة - أن يعف الأخطاء الشائعة عند تلاميذه. ومواطن الصعوبات التي يواجهونها في محتوى مادته. غير أن لها عيوبا من أبرزها هذه العيوب :

١- أنها تقتصر عادة على جوانب متناثرة من المادة المقررة. فهي في واقعها توضح مدى استيعاب التلميذ لموضوعات معينة لا مدى استيعابه للمادة ككل.

٢- ثم الدرجة المعطاة للتلاميذ في هذا النوع من الاختبارات قد لا تمثل مدى استيعابهم لما ورد في الموضوعات التي دارت حولها الأسئلة بشكل دقيق: فالتلميذ قد يتأثر بعوامل مثل النسيان المؤقت لبعض أجزاء الموضوع. ويتأثر بمدى وضوح خطه وبقدرته التعبيرية، وبمقدرته على التهجي، وبسرعته في الكتابة.

٣- أما العيب الثالث فهو أن بعض الفروع الدراسية قد يصعب فيها وضع أساس موحد لتصحيح أو لجعل التصحيح موضوعيا. فالموضوع الواحد في التعبير التحريري مثلا، قد يعرض على معلم فيعطيه درجة بينما يعرض على معلم آخر

فيعطيه درجة أعلى أو أقل، بل أنه قد يعرض على المعلم الواحد في وقتين متباعدين فيعطيه في كل مرة درجة تختلف عن الأخرى. ومهما قلنا في هذا الاتجاه فليس معناه أن نعمل على إلغاء هذا النوع من الاختبارات والاستغناء عنها، ولكن معنا أن ثمة دافعا إلى مزيد من العمل على تطويرها وإلى الاستفادة معها بالأنواع الأخرى التي تتيسر لنا.

٤- وهذا النوع من اختبارات المقال، لا يمكن أن يطبق في كل المواد المراد قياس الجانب المعرفي للتلميذ فيها، وذلك ليس العيب بالاختبار في حد ذاته بل أن طبيعة المادة المتعلمة لا يفيد فيها الامتحان التحريري، فكيف أختبر التلميذ في القراءة الجهرية، وأسلوب نطق الحروف والكلمات، من أجل معرفة الأخطاء التي يقع فيها التلميذ عند قراءة النص وموضوعات القراءة المطروحة. إذن فإن الاختبار التحريري لا يفيد في كل جوانب العملية التعليمية.

<u>النوع الثاني من الاختبارات التحريرية هو الاختبارات الموضوعية:</u>

وهذه الاختبارات توجه للكشف عن ناحية بعينها.. وهي تصاغ بحيث تنعدم أو يقل "أثر تدخل" العوامل الأخرى. وهذه الاختبارات الموضوعية يمكن تقديمها في أشكال مختلفة منها:

أ- الاختيار من متعدد وفي هذا الشكل يتجه التلميذ إلى اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة احتمالات تقدم إليه، كما في هذا المثال:

- اختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة (/) أمام الجواب الصحيح:

عاصمة المملكة العربية السعودية:

١-(   ) الرياض   ٢- (   ) الرباط   ٣- (   ) مكة   ٤-(   ) نجد

ب - المزاوجة وفيها يكلف التلميذ بالربط بين كل جزئين بينهما علاقة من نوع معين. فيما يلي نقدم بعض النماذج لهذا الشكل:

وصل كل جزء من العمود الأيمن بما يناسبه من العمود الأيسر

بيروت عاصمة	مصر
القاهرة عاصمة	موريتانيا
دمشق عاصمة	اليمن
نواكشوط عاصمة	سلطنة عمان
مسقط عاصمة	لبنان
	سوريا

ويكن أن ينوع المعلم في المزاوجة بين كلمات متضادة فيما يلي

مبصر	حي
جالس	حمار
نائم	واقف
مرتاح	مستيقظ
ميت	أعمى
نهر	متعب

أو أن يجب علاقة بين الكلمات ترتبط بدلالة معينة مثل:

صداقة	اشتعال
نار	ظلام
نهار	أرض
ليل	ضوء

ونماذج من هذا النمط كثيرة. ويرى القارئ أننا نلجأ أحيانا إلى إضافة بعض الكلمات في أحد العمودين، أو في كليهما استبعادا لإضعاف موقف التأمل أو التفكير بالنسبة للأجزاء الأخيرة، فالتلميذ إذا وجد نفسه أمام أربعة أجزاء في عمود تقابلها أربعة تتناسب معها في العمود الآخر فإنه بمجرد اكتشافه للعلاقة بين ثلاثة منها قدمت الإجابة عن الرابع إليه بدون جهد. ومن هذا كان حشو بعض الكلمات الزائدة أمرا ذا فائدة في تقوية موقف التفكير.

ج- الحكم بالصحة والخطأ مثل:

ضع علامة (/) أمام الإجابة الصحيحة وعلامة (+) أمام الإجابة الخطأ

( ) - الخفاش من الطيور.

( ) - الإوز من الجوارح.

( ) - الجمل سفينة الصحراء.

( ) - الفيل من الحيوانات آكلة العشب

ويمكن أن تصاغ الأسئلة على نحو آخر مثل:

ضع دائرة حول المناسب من (نعم) أو (لا) فيما يلي:

- تقع الكويت جنوب البحرين علي الخليج العربي نعم لا

- نهر النيل أطول أنهار العالم نعم لا

- جدة ميناء السعودية على الخليج العربي نعم لا

- طرابلس ميناء في ليبيا نعم لا

قد تكون هناك إضافة، فعندما يشير التلميذ بأن الإجابة خطأ فعليه أن يصححها بأن يطلب من التلميذ تصحيح العبارة الخاطئة (يكتب الإجابة الصحيحة أمامها) .

وعند تقدير الدرجات وتصحيح الإجابة قد بشطب إجابة صحيحة مقابل أخرى خطأ ، تحسبا للعشوائية والصدفة عند إجابة التلاميذ.

د - نموذج يقوم على تكملة الإجابة بكلمات مناسبة مثل:

تقع دولة الكويت .... الخليج العربي وتبلغ مساحتها .... وعدد سكانها ...... وتشمل على محافظات منها :

١-.............. ٢-.............. ٣-....................

وأهم موانيها : .... وتشتهر بـ : ....

وهذه الأشكال من الاختبارات الموضوعية لها ميزات من أهمها:

١- أنها تستبعد أو تقلل أثر العوامل التي لا اتصال لها بالموضوع الذي نمتحن تلاميذنا فيه.

٢- وهي تسمح لواضعها - بسبب طولها - أن يختبروا تلاميذهم في مساحات واسعة من المادة المقررة.

٣- وهي عادة تخلو من اللبس والغموض الذي يعاني منه بعض التلاميذ عندما يحاولون فهم الأسئلة التقليدية.

٤- ثم أن تقدير المعلم للتلميذ فيها يكون تقديرا موضوعيا. ولكن لهذا الاختبارات في نفس الوقت عيوبا من أهمها:

الأول: أنه بقليل من الجهد يستطيع التلميذ أن يحص ل من مادته ما يمكنه من التعرف على بعض الحقائق التي تقدم إليه والربط بينها. وقد لا يستطيع التلميذ في نفس الوقت أن يتذكر هذه الحقائق استقلالا ليخبر بها غيره أو ليستخدمها في مجالات الحياة.

العيب الثاني: أن نتائج هذه الاختبارات لا تدل على أكثر من أن التلميذ ملم بشظايا معرفية قد لا يستطيع أم يقدمها في موضوع متكامل مرتب ترتيبا منطقيا.

والعيب الثالث: قد يتضمن إجابات صحيحة للتلميذ قائمة على التخمين والصدفة، ومن ثم يجب تنوع أساليب الصياغة في الأسئلة وأنماطها

والعيب الرابع: أن الأشكال التي ألفنا تقديمها إلى التلميذ تختبر إلمامهم بالحقائق ولكنها لا تدع لهم مجالا للابتكار أو لإبداء الرأي في هذه الحقائق. ولكن قد يخفف من عيوب هذه الاختبارات الموضوعية أن نستعملها كإحدى وسائل التقويم، لا الوسيلة الوحيدة للتقويم[1].

---

١ - محمد وجيه الصاوي، فلسفة الامتحان، القاهرة، مطابع السلام، ١٩٨٥.

(ب) تقويم جانب المهارات السلوكية والاتجاهات:

فيما يتصل بالمهارات السلوكية والاتجاهات قد تكون "ملاحظة التلميذ" هي الأساس في الوصول إلى حكم تقريبي عليها. ويتطلب ذلك مزيدا من الاتصال بين المعلمين وتلاميذهم، وخاصة خارج الصف حيث يكون هناك جو اجتماعي أقرب إلى أن يكون طبيعيا يظهر التلميذ فيه على حقيقته. غير أن هناك نقدا يتصل باستعمال هذه الوسيلة هو أنه قد لا يتهيأ لنا من تنوعات النشاط الظاهر، واختلاف المواقف السلوكية ما يعطينا فرصة الاعتماد على الملاحظة في تقويم مدى تحقيق جميع المهارات والاتجاهات التي قصدنا تحقيقها، ليس معنى ذلك أن نلغي هذه الوسيلة نهائيا وألا تكون هناك بطاقة تسجل فيها نتائج "ملاحظة التلاميذ" ولكن ذلك معناه أننا ينبغي أن نتحايل لتكميل النقص في هذه الوسيلة.

ومن الممكن مثلا في ذلك أن نقدم إلى التلاميذ "مواقف عملية" ونسألهم عن التصرف الذي ينبغي القيام به في مثل هذه المواقف. فإذا كان التلاميذ قد درسوا واجب الشفقة على الضعفاء فإنه مما يمكن أن نقدمه من المواقف ما يلي:

(قال أحمد لصديقه إبراهيم الذي كان يجلس إلى جانبه في حافلة عامة: "أنك تنظر من نافذة السيارة طول الوقت، ولا تنظر إلى حتى حين أتحدث إليك! فما سبب ذلك ؟" التفت إبراهيم إلى أحمد وقال له: "أنا رقيق القلب، أتأثر جدا بحال الضعفاء، وهناك رجل طاعن في السن واقف في الحافلة يكاد يقع كلما وقفت أو تمايلت الحافلة أو بدأت تتحرك، أنا لا أحب أن أرى شخصا مثل هذا يتعذب.. وعفوا إذا كان ذلك يضايقك يا أحمد". ثم عاد إبراهيم - بعد أن قال ذلك - ينظر من نافذة الحافلة، واستمر على هذا حتى وصل إلى منزله

بعد أن تقرأ القطعة السابقة أكمل العبارات الآتية بما تراه مناسبا:

١- الذي أراه هو أن إبراهيم.........

٢- بعد أن عرف أحمد سبب نظر إبراهيم من النافذة كان يجب أن.......

٣- إذا كنت جالسا في حافلة ورأيت مثل هذا الرجل الكهل فإني.......

كان هذا عرضا سريعا للعمل بالمدرسة الابتدائية وتقويمه، وإذا كانت مناهج التعليم الابتدائي ومناشطه وطرق العمل فيه تمثل جانبا رئيسيا من جوانب تنظيم المرحلة الابتدائية فإن هناك من المشكلات المتصلة بالتنظيم ما هو أكثر من ذلك. وسنحاول تقديم المزيد من مشكلات تنظيم المرحلة الابتدائية في الفصول التالية. وإذا كانت هذه المشكلات تتفاوت أحيانا من حيث درجة تعقدها ومن حيث نوعيتها وفقا للبيئة المحيطة بالمدرسة فإننا سنبدأ في ذلك بعرض موضوع المدرسة الابتدائية والمحيط البيئي، وسوف نبدأ بالمعلم.

الباب السابع: معلم المرحلة الابتدائية

مهنة التعليم في الفكر الإسلامي

يعد المعلم في جميع المراحل التعليمية الأساس الأول في عملية التعليم التي هي في واقع الأمر نتيجة اتصال المعلم بالمتعلم، والعلاقة بينهما تلعب دورا كبيرا في بناء شخصية التلميذ، حتى أن سمات شخصية المعلم لها تأثر كبير على التلاميذ[1].

وقد أدرك المسلمون أهمية المعلم بالنسبة للعملية التعليمية، كما تنبهوا إلى أن العلم وحده لا يكفي ليكون سلاح المعلم، بل لا بد أن يضاف إلى العلم فن التربية ليتمكن المدرس من معرفة نفسية التلميذ، وحسن معاملته. ولهذا فشخصية المعلم في الإسلام لها أثر عظيم في عقول التلاميذ ونفوسهم، إذ يتأثروا وهم في تلك السن الصغيرة بمظهره وحركاته وسكناته، وألفاظه، التي تصدر عنه وسلوكه الذي يبدو منه. وهكذا سادت في المعلمين شخصية علمية وخلقية نابعة من روح الإسلام، بالإضافة إلى أن شخصية المعلم بارزة فيه بحيث تسمو إلى مرتبة الأدباء والشعراء والنحاة والفقهاء، فهو حافظ القرآن وما يتصل به من العلوم الضرورية لفهمه وحسن نطقه[2].

وقد حرص المسلمون على أن يتلقوا العلم على يد المعلمين، ولم يشجعوا الاعتماد على طلب العلم عن طريق الكتب فقط، وأثر عن بعضهم عبارة عميقة

---

١ - Royont T., "The Principles of Education" London: Longman, Green and Co., ١٩٨٨, p. ٣٥١.

٢ - أحمد فؤاد الأهواني "التربية في الإسلام"، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨، ص ٢٠١ - ٢٠٢.

المعنى وهي أن "من أعظم البلية تشييخ الصحيفة" بمعنى أن يجعل المتعلم مما هو مقروء مصدر التعليم فقط. وروي عن مصعب بن الزبير قوله: "إن الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون أحسن ما يكتبون، ويكتبون أحسن ما يسمعون. فإذا أخذت الأدب فخذه من أفواه الرجال، فإنك لا تسمع إلا مختارا ولؤلؤا منثورا"[١].

ومما يذكر للمسلمين بالتقدير والإعجاب، وعيهم بتلك الحقيقة التي مازلنا نحاول اليوم أن نقنع بها فئات من الناس وخاصة على المستوى الجامعي، وهي أن ليس كل من حصل علما بقادر على تعليمه للآخرين، إذ لا بد من معرفة طرق التعليم وفن التربية والتمرس بأساليبها، وفي مقدمة ابن خلدون نجد فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع، أي أن له اصطلاحات خاصة به وسبل أساسية لابد منها ويفترض التأهيل والتدريب.

لكن هذا لا يمكن أن يسوغ لنا الزعم بأن قد كان هناك نظام خاص لإعداد المعلمين وإنما كان الإعداد العلمي للفرد تقع مسئوليته على الفرد نفسه، وتحدده ميوله ورغباته في هذا النظام التعليمي الحر. فعلى الرغم من ظهور العديد من مؤسسات التعليم في العصور الإسلامية الزاهرة، إلا أن إعداد المعلمين للتدريس في هذه المؤسسات كان يتم عن طريق الاتصال الشخصي بين الطالب وشيخه بدليل أن الإجازات التي كان يحصل عليها من شيوخه الذي درس عليهم لم يكن يحصل عليها من معهد علمي أو من مؤسسة أو من جهة حكومية مسئولة. ثم أن تعدد تلك الإجازات وصدورها من شيوخ مختلفين يعيشون في أمكنة متعددة يدل على أن الطلبة كانوا يتصلون بعدد من الشيوخ في أمكنة وأزمنة مختلفة تقررها ظروف كل من الشيخ وتلميذه[٢].

وكان المعلمون على طبقتين: مدرسين ومعيدين. فالمدرس هو من يتصدى

١ – أحمد شلبين، "تاريخ التربية الإسلامية"، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٢٠٩.

٢ – حسن عبدالعال، "التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري"، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٨، ص ١٦٥.

لتدريس العلم من تفسير وحديث وفقه ونحو وغير ذلك، أما المعيد فيلي رتبة المدرس، والأصل فيه أنه إذا ألقى المدرس الدرس انصرف، أعاد للطلبة ما ألقاه المدرس إليهم ليفهموه ويحسنونه، وكان عمله توضيح الغامض لهم، فكان المدرس يلقي الثقافة العالية على سامعيه، فمن احتاج إلى إيضاح شيء أو فهمه رجع في ذلك إلى المعيد ومن ثم كان يجلس إلى جانب المدرس ليعرف سير الدرس فيوضح ما خفي منه. ويكون للمدرس الواحد معيد أو أكثر تبعا لعدد الطلبة، وإذا خلت المدرسة من المدرسين تولى أمرها المعيدون.

كان معنى ذلك أن المدرسة أصبحت للنشء لا للمهنيين. وقد كان المعلم مدرسا بمدرسة ومعيدا بأخرى مما يدل على أن المناصب كانت في المدرسة محدودة. وقد يتولى المدرس التدريس في أكثر من مدرسة. وقد اجتمع لابن خلكان التدريس في سبع مدارس[١].

وكثير ما تولى منصب التدريس قاضي القضاة، وقد يجمع الواحد بين القضاء والتدريس والخطابة.

ونلاحظ أن إعداد المعلمين في ذلك الوقت كان الطلاب يدرسون كتبا لا مواضيع، كالفقه والكلام وغيرهما. وأن علاقة الطالب بشيخه كان شخصية. فابن سينا، وابن طاووس درسا علي شيوخ ولم يدرسا في معهد معين. وأن الكتب لم تكن متوفرة لدى جميع الطلبة بصورة كافية. وكان التدريس مباحا لكل من يعهد في نفسه القدرة عليه، و كثيرا ما يحدثنا المؤرخون أن شيخا من الشيوخ "تصدر التدريس" بمسجد من المساجد و "تكاثر عليه الطلبة فيه" وكان الاستماع إلى الدرس كذلك مباحا لكل من يرغب فيه، وكان الطلبة والعلماء يتعلمون على حسابهم الخاص، إلا ما كان يمنحه الخلفاء والأمراء والولاة وأثرياء القوم لبعض هؤلاء وأولئك، وظل الأمر على ذلك فترة طويلة من الزمن، وكانت أول خطوة من قبل الخلفاء والولاة

---

١ – أحمد بدوي، "الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية في مصر والشام"، القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٧٢، ص ٧٥.

للتدخل في شئون التدريس هي ما رأينا من إنشاء دور العلم وبيوت حكمة. ثم حدث أن عينوا بعض العلماء للتدريس مقابل راتب محدد[1].

ثم كثرت إشارات المؤرخين إلى "الأجر المعلوم" بعد عهد العزيز با لله ويذكر السبكي أن نظام الملك الوزير السلجوقي الذي توفى بعد العزيز با لله بقرن من الزمان كان يجري "المعاليم" على الفقهاء والطلبة، غير أنه يشك في الادعاء فإنه كان أول من قدرها وأجراها، وشاع التدريس بأجر أو راتب "معلوم" في العالم الإسلامي منذ ذلك العهد (منذ أوائل القرن الخامس الهجري - الحادي عشر الميلادي)[2].

وكان ترتيب المدرسين، أي تحديد راتب لكل منهم، وتعيين أجر "معلوم" للطلاب هو الخطوة التاريخية الثانية التي اتخذها الخلفاء والولاة للتدخل في شئون التدريس وكان الدافع إليها، إما تكريما لشيخ جليل، أو تعبير لحظوته لديهم. وأما رغبة في تشجيع المدرسين والطلاب، ومعاونتهم على التفرغ للتدريس والدرس وأما تمييزا لفريق منهم لأسباب دينية أو سياسية.

وكان أغنياء المدرسين لا يتقاضون أجرا على تدريسهم، بل يبيعون مما يملكون وينفقون على أنفسهم، أما غيرهم فلهم مرتبات يأخذونها من وقف المدرسة. وأكبر مرتب لمدرس في تلك الأزمان هو المرتب الذي فرضه العزيز عثمان للحسن بن الخطير في مصر زمن الحروب الصليبية فقد قدر له في الشهر ستين دينارا ومائة رطل خبزا، وخروفا وشمعة في كل يوم. وأقل مرتب هو مرتب مدرس التفسير بالقبة المنصورية وكان مقررا له أربعون درهما في الشهر أي ما يساوي ثلاثة دنانير وكانت المرتبات تتفاوت بين هذين.

وإذا كان بيد المدرس عدة مناصب نال مرتباتها جميعا، أو اقتصر على بعضها. وإذا مات الفقيه أو المعيد أو المدرس، وله زوجة وأولاد، يعطون من معلوم تلك

---

١ - مساجد القاهرة ومدارسها، ج ٢، ص ١٤٨.

٢ - سعيد إسماعيل علي، "معاهد التربية الإسلامية"، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٦، ص ٣٤٥.

الوظيفة التي كانت له ما تقوم به كفايتهم. ثم أن فضل من المعلوم شيء عن قدر الكفاية فلا بأس بإعطائه لمن يقوم بالوظيفة[1].

ومع ذلك فلا نستطيع التأكيد على أن مهنة التعليم تدر شيئا كثيرا فقد ذهبت طائفة كبيرة من الفقهاء كالحنفية جميعهم وأحمد بن حنبل وسفيان الثوري وغيرهما إلى أنه لا يجوز أن يأخذ المعلم أجرا عند تعليم القرآن والحديث، وأجاز آخرون ذلك - كما سنعرض لهذا بالتفصيل - ولكنهم جعلوا معلم الحديث في درجة أعلى لأنه يعلم ابتغاء الثواب الأخروي. وفي القرن الثامن الهجري امتنع النوري أن يأخذ رزقا لتدريسه في المدرسة الأشرفية وكان الرجل إذا انتهى من مجلس علم، قعد له من غير أجر، قال له الطالب: أجرك الله. وهو يقول: نفعك الله.

وفي القرن الرابع، كان يندر أن نجد من العلماء من يتخذ صناعة أو تجارة يعيش منها إلى جانب العلم، فيحكي أن أبا بكر الصبغي (متوفى عام ٣٤٤ هـ - ٩٩٥م) كان يبيع الصبغ بنفسه أو يعمله بنفسه في الحانوت على عادة العلماء المتقدمين الذين يتسببون في المعاش وكان حانوته مجمع الحفاظ والحدثين[2].

وعلى الرغم من هذا، فخلافا لمعلمي (الكتاتيب) حظي معلمو المدارس والمساجد بالكثير من مظاهر الاحترام والتقدير، ولاشك أن المدرس استمد تلك الأهمية نظرا لأن التربية الإسلامية كانت دينية خلقية في صميمها مهما تنوعت فروعها وأغراضها، ولذا فقد أفسحت المجال لتأكيد جلال عمل المعلم إذ يعد المعلم الأب الروحي للفرد الذي يقوم بأكثر الجهود قيمة ألا وهو تغذية البناء البشري بالعلم والذي هو سمة التقدم الإنساني فضلا عن أنه طريق الوصول إلى الله حتى لقد قالوا أن من يعرف العلم أو يكتنزه فلا ينفع به غيره، ولا يقوم بنشره بين مواطنيه، يلجم بلجام من نار يوم القيامة.

---

١ - أحمد بدوي، الحياة العقلية، مرجع سابق، ص ٠٨.

٢ - سعيد إسماعيل علي، "معاهد التربية"، مرجع سابق، ٣٤٨.

ومن المظاهر التي تبين مقدار ما حظي به معلمو المدارس والمساجد من تقدير واحترام تلك الأوصاف والألقاب التي كانت تخلع عليهم أو يوصفون بها مثل: أعلم الناس، بر أهل زمانه، أفهم الناس، كان بحرا من بحور العلم، ولعل لقب الفقيه كان أسمى هذه الألقاب، و لم يكن هينـا أن يطلق على أحد، الشيخ محمد بن عبد الله (المتوفى عام ٧٢ هـ - ٩٨٢ م) كان لا يرى أن يسمى طالب العلم يكتهل، وكمل سنه، ويقوى نظره، ويبدع في حفظ الرأي، ورواية الحديث ويتميز فيه، ويعرف طبقات رجاله، ويحكم عقد الوثائق، ويعرف عللها، ويطالع الاختلاف ويعرف مذاهب العلماء والتفسير ومعاني القرآن الكريم، فحينئذ يستحق أن يسمى (فقيها) وإلا فاسم الطالب أليق به إلى أن يلحق بهذه الدرجة.

ولذلك كان من الضروري لمن ينتصب التدريس في هذه المرحلة أن يكون عالما بمادته معتمدا على أصول وروايات صحيحة، وإلا تعرض للنقد الشديد.

صفات المعلم في الفكر الإسلامي:

نعرض هنا لأهم الآراء التي تناولت المعلم من حيث صفاته والشروط التي يجب أن تتوافر في إعداده للقيام بمهنته من خلال آراء أهل السلف والمحدثين منهم أيضا حتى يتبلور في ذهننا الصورة المثلى التي يجب أن يكون عليها المعلم نظرا لما لدوره من أهمية في بناء الشخصية وإعداد أجيال للحاضر والمستقبل.

يجب أن تتوفر في الأستاذ، تدينه، والتدين بداهة ليس شرطا في القدرة على التدريس، ولكنه ضروري لأن عملية التعلم نفسها تتطلب أن يكون هناك من يرغب في التعلم. ومجرد الشك في تدين الأستاذ يذهب بالطلاب بعيدا عنه، وإذا فلكي تكون أستاذا لابد أن يتوفر لك هذا الشرط الخارجي وقد قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "إن هذا العلم دين، فانظروا عمن تأخذوه"[1].

---

١ - خوليان ريبرا، التربية الإسلامية في الأندلس، ترجمة الطاهر أحمد مكي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١، ص ١١٣.

وأضاف علماء التربية إلى ما سبق أهمية (صيانة العلم) فعلى الشيخ أن يصون العلم كما صانه علماء السلف، وأن لا يبذله فيبذله لغير أهله، ولا يذهب إلى مكان التعلم مهما كبر قدره إلا أن تدعو إليه ضرورة، وتقتضيه مصلحة دينية. وروى الطوسي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "تناصحوا في العلم فإن خيانة أحدكم في علمه أشد من خيانته في ماله وأن الله سائلكم يوم القيامة" قال الإمام علي بن أبي طالب: كانت الحكماء فيما مضى تقول: "يحسن بالإنسان أن يسعى إلى أبواب العلماء الذين يستفاد منهم علم الدين والدنيا"[1].

وأن يكون العالم عاملا بعلمه ، وقال الإمام علي "تعلموا العلم تعرفوا، واعملوا به تكونوا من أهله"[2].

- بذل العلم عند وجود المستحق وعدم البخل به، وذلك أن الله أخذ على العلماء من العهود ما أخذ على الأنبياء ليبينوه للناس ولا يكتمونه. قال الإمام علي: "أن الله لم يأخذ على الجهال عهدا بطلب العلم حتى أخذ على العلماء عهدا ببذل العلم للجهال"[3]. وقال الإمام الحسن بن علي: "علم الناس علمك، وتعلم علم غيرك فيكون قد أتقنت علمك وعلمت ما لم تعلم"[4].

- أن يخلص المعلم تعليمه لله سبحانه وتعالى، ولم يكن له فيه باعث دنيوي من طمع مالي، أو جاه ورئاسة أو شهرة بين الناس، بل يكون الباعث مجرد التقرب إلى الله عز وجل.

والغزالي جعل طلب العلم هدف في ذاته وللتقرب أيضا إلى الله، وسعادة الآخرة، فكان يرى "أن العلم فضيلة في ذاته على الإطلاق"[5]. لذلك اعتبر تحصيل

---

١ - عبدالله فياض، تاريخ التربية عن الإمامية وسلامهم عند الشيعة، مطبعة أسعد، ١٩٧٢، ص ١٤٩.

٢ - ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج ٢، ص ٣٥٢.

٣ - الكيني الكافي، إيران، مطبعة حيدري، ب. ت ج ١، ص ٥٢ - ٥٣.

٤ - المظفر، الأخلاق في حديث واحد، العراق، مطبعة النعمان، ١٩٧٦، ج ١، ص ١٨.

٥ - الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ١، ص ١١.

العلم هدفا تربويا لما للعلم من قيمة، ولما يجد فيه الإنسان من لذة ومتعة، فيقول: "وإذا نظرت إلى العلم رأيته لذيذا في نفسه، فيكون مطلوبا لذاته، ووجدته وسيلة إلى دار الآخرة وسعادتها، وذريعة إلى القرب من الله تعالى ولا يتوصل إليه إلا به"[1].

- أن يقول ما يعلم، ويسكت عما لا يعلم حتى يرجع إليه ويعلمه، ولا يخبر المتعلمين ببيان خلاف الواقع، وهذا الشرط لا يختص بالمعلمين فقط، بل يعم كل من تصدر عنه المسائل العلمية، المفتي، والقاضي، وغيرهما. قال الإمام علي بن أبي طالب: "خذوا عني كلمات لو ركبتم المطي فانضيتموها لم تصيبوا مثلهن، إلا يرجو أحد إلا ربه، ولا يخافن إلا ذنبه، ولا يستحي العالم إذا لم يعلم أن يتعلم، ولا يستحي إذا سئل عما لا يعلم أن يقول الله أعلم"[2].

كما ينبغي عليه أن يبدأ أولا بتهذيب نفسه حتى يقتدي به، ويقول الإمام علي: "من نصب نفسه للناس إماما فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال من معلم الناس ومؤدبهم"[3].

وقد حرص الغزالي على أن يبين أن التمسك بالمبادئ، والعمل على تحقيقها يجب أن يكونا من صفات المعلم المثالي، فنصح المعلم بألا ينادي بمبدأ ويأتي أفعالا تناقض هذا المبدأ. ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهي عنها تلاميذه، وإلا فإن المعلم سوف يفقد هيبته، ويصبح مثارا للسخرية والاحتقار، فيفقد بذلك قدرته على قيادة تلاميذه، ويصبح عاجزا عن توجيههم وإرشادهم، ويقول الغزالي: "مثل الرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين، والظل من العود، فكيف ينتقش الطين بما لا نقش فيه، ومتى يستوي الظل والعود أعوج؟"[4].

---

١ - نفس المرجع، ص ١١.

٢ - الصدوق، الخصال، ج ١، ص ٣١٥، ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج ٢، ص ١١٩.

٣ - المجلس، بحار الأنوار، ج ٢، ص ٥٦.

٤ - الغزالي، مرجع سابق، ص ٥١.

ولقد أدرك ابن سينا أن "القدوة" وسيلة تربوية هامة في حياة الطفل خاصة وفي حياة المتعلم بوجه عام، وأن الدور الذي يلعبه المعلم في تعليم الصبي يتجاوز حدود عرض المعلومات على الصبي إذا يأخذ الطلاب عن المعلمين كثيرا من العادات والأفكار والقيم، ولذا طلب ابن سينا من المعلم أن يكون رجلا فاضلا يدرك قيم المجتمع والفضائل الخلقية التي يجب أن يشب عليها الطلاب حتى يقتدوا به، يقول ابن سينا: "وينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلا ذا دين بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي غير كز، (منقبض الوجه عابس) ولا جامدا، بل حلو لبيب ذا مروءة ونظافة ونزاهة، قد خدم سراة القوم وعرف ما يتباهون به من أخلاق الملوك ويتعارون به من أخلاق السفلة وعرف آداب المجالسة وآداب المؤاكلة والمحادثة والمعاشرة"[1].

والمعلم عند أخوان الصفا له شروط وصفات منها "الزهد في الدنيا وقلة الرغبة في ملاذها مع التهيؤ الفعلي لتقبل العلوم والصنائع، صارفا عنايته كلها إلى تطهير نفسه، قادرا على تحمل كافة المشاق من أجل العلم، وأن يكون مشتملا برداء الحلم حسن العبادة، أخلاقه رضية وآدابه ملكية، معتدل الخلقة، صافي الذهن، خاشع القلب"[2].

والمعلم عند أخوان الصفا ينبغي أن يكون مؤمنا بدينه وعاملا به ذلك أن الله سبحانه وتعالى لا يقبل العمل إلا من عالم عارف، وبالإضافة إلى هذا فينبغي أن يتصف بالذكاء، وجودة الطبع، وحسن الخلق، وصفاء الذهن وحب العلم، وطلب الحق والبعد عن التعصب لمذهب أو رأي.

ومن أبرز الصفات أيضا القدرة على فهم طبيعة النفوس، والتعامل معها على اختلافها مثله في هذا مثل الطبيب الحاذق الذي يداوي بأرفق ما يقدر عليه، وقدرته

---

١ – ابن سينا، السياسة، مجلة الشرق، ١٩٠٦، الأعداد: ٢١، ٢٢، ٢٣.

٢ – نادية جمال الدين، فلسفة التربية عند إخوان الصفا، القاهرة: المركز العربي للصحافة، ١٩٨٣، ص ١٠٤.

على فهم النفوس هذا يمكنه من فهم طبيعة تلاميذه خاصة فيسلك معهم طريقة التدرج في بث المعلومات[1].

وقد رأى الغزالي أن المعلم الكامل العقل، الجيد الخلق، الخليق بأن يعهد إليه تعليم النشء عموما، إنما يجب أن يتحلى بصفات خاصة أو بوظائف معينة لا غنى له عنها:

أولا: فلما كانت عملية التعليم والإرشاد هي مهنة المعلم وصنعته، فإن أهم صفة يجب أن يتصف بها هي الشفقة والرحمة، ذلك لأن شعور المتعلم بعطف معلمه عليه وبرقة معاملته له يكسبان المعلم الثقة بالنفس، ويشعرانه بالاطمئنان إلى معلمه، فيساعده هذا الشعور على تحصيل العلم بسهولة أكثر.

وقد نصح الغزالي بأن يكون المعلم بمثابة الأب للمتعلم، بل أن الغزالي يرى أن حق المعلم على تلميذه أعظم من حق الوالد على ولده "فإن الوالد سبب الوجود الحاضر، والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية"[2].

ثانيا: يرى الغزالي أن الأجر على التعليم أمرا غير مقبولا، فإنه يرى ألا يطلب المعلم أجرا لقاء القيام بمهنة التعليم، وألا ينتظر المعلم حمدا أو شكرا أو جزاء من تلاميذه، ذلك لأنه يؤدي فرضا عليه كما أنه يجب أن يتشبه بالرسول صلى الله عليه وسلم ويقوم بتعليم العلم لوجه الله تعالى، وبهذا يتقرب المعلم من ربه، ويعظم ثوابه. كذلك رأى الغزالي ألا يمتن المعلم على تلاميذه، بل يشكرهم ويكافئهم إذا أفلحوا في تهذيب نفوسهم، وتطيرها وفقا لإرشاداته، وقد شبه الغزالي العلم بالزارع الذي يزرع النبات الطيب في أرض غيره، فإن النفع في هذه الحالة يعود على الزارع لا على صاحب الأرض، أي أن ثواب المعلم عند الله أكبر من ثواب المتعلم، فكيف يطلب المعلم أجرا من تلميذه إن كان هو المنتفع ! ويقول: "فمن طلب بالعلم المال كان كمن مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه، فجعل المخدوم خادما، والخادم مخدوما"[3].

---

١ – المرجع نفسه، ص ٤٠٢.

٢ – الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ١، ص ٤٩.

٣ – نفس المرجع، ص ٥٠.

ثالثا: ينبغي على المعلم أن يكون مرشدا أمينا، وصادقا لتلميذه، فلا يدع تلميذه يبدأ دراسة عليا قبل استيفاء الدراسة التي قبلها حقها، وألا يترك المعلم فرصة تفوت بغير تنبيه المتعلم إلى الغرض من التعلم وهو التقرب إلى الله عز وجل وليس المباهاة وطلب الرفعة والجاه، والتظاهر بالعلم.

رابعا: ولما كان المعلم هو المثل الذي يحتذى به المتعلم، ويتشبه به، فإن كرم النفس والتسامح يجب أن يكونا من أوائل صفاته، ومن دلائل كرم النفس والتسامح أن يعظم المعلم من شأن العلوم التي ليست من اختصاصه، وألا يقبحها أو يقلل من قيمتها على حساب تمجيد علمه هو، فيقول: "إن المعلم لا ينبغي أن يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه كمعلم اللغة إذا عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير"[1]، ويذهب الغزالي إلى نقطة أبعد في هذه الناحية فيقول أن من واجبات المعلم تشجيع المتعلم على الحصول على العلم على يد معلمين آخرين بدون تحيز أو تعصب لمعلم دون آخر.

خامسا: ولم يفت الغزالي مبدأ آخر من أهم المبادئ إلى ينادي بها المربون في العصر الحديث ألا وهو مبدأ مراعاة (الفروق الفردية) التي تحتم التفريق بين التلاميذ حسب استعدادهم العقلي، وقدراتهم الخاصة، فينصح الغزالي المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فعلا فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يخبط عليه عقله[2].

سادسا: قد فطن الغزالي إلى أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم فيعرف كيف يعامله بحيث يبعد عنه الشك والقلق، فقال: "إن من دواعي إثارة شك المتعلم في معلمه، أن يشعر بأن معلمه يبخل عليه بالعلم ولا يعطيه حقه منه، ولذا نصح الغزالي أن يقدم المعلم لتلميذه، القاصر، تلك العلوم البسيطة التي تناسب سنه"، كذلك نصح الغزالي بعدم إرباك فكر المتعلم وذلك بتعليمه النظريات المتعارضة والآراء المضادة

---

١ – الغزالي، إحياء علوم الدين، ص ٥١.

٢ – نفس المرجع، ص ٥١.

وخصوصا في علوم الدين ، فيحار المتعلم في أمره، ولا سيما إذا كان محدود الذكاء.

ومن النصائح التي يسديها ابن خلدون للمعلم أنه ينبغي - ما أمكن - أن يتجنب محاولة تعليم أكثر من كتاب واحد أو عل م واحد في وقت واحد، ذلك لأن محاولة تعليم أكثر من علم واحد في نفس الوقت تتسبب في أن يخلط الأمر على المتعلم، فيرتبك عقله، ولا تتكون لديه "ملكة" نقية غير مشوبة بالتباسات ناتجة من جراء تكوين "ملكات" أخرى في الوقت نفسه. أي بمعنى آخر يحدث تداخل بين الملكات بعضها ببعض فلا يتم تكوينها تكوينا سليما. يقول: "ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه ويستولي على ملكة ينفذ بها في غيره، لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم، استعد بها لقبول ما بقى وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق"[١]، أي أن التعلم الصحيح من وجهة نظر ابن خلدون ينبغي أن يتم درجة درجة فيتعلم التلميذ علما، أو يحذق مهارة، ومتى استكمل هذا التعلم أو هذا الحذق أصبح مستعدا لأن يتعلم شيئا آخر وهكذا.

علاقة المعلم بالمتعلم:

قد سمعنا بالقول المأثور الذي يقول: "من علمني حرفا صرت له عبدا" وهذا دليل على علاقة المتعلم بالمعلم بأن يكون مطيعا شاكرا لأستاذه معترفا بفضله ويرى إخوان الصفا أن الرابطة التي تربط بين المعلم وتلميذه أقوى من تلك التي تربط بين الأب وأبنه، فبناء على رأيهم من أن التعليم يختص بجواهر النفوس، فالتلميذ يعتبر من أبناء المعلم الروحيين، ولبيان هذه الأبوة الروحية يتعرضون للفرق بينها وبين الأبوة بالنسب، أو "الأبوة الجسدانية" كما يسمونها، فإذا كان الابن بالنسب يحيي ذ كر الأب بعد موته، فإن ابنه الروحاني يحيي ذكره في مجلس العلماء وأهل الخير حين ينشر العلم الذي تعلمه من معلمه في حياته، أو يترحم عليه ويبقى ذكره أن كان ميتا.

---

١ - ابن خلدون، المقدمة، ص ٣٩٥.

و الابن الجسداني ربما ينفع والده في الحياة الدنيا ويساعده في قضاء أمورها، وكذلك الابن الروحاني يفيد معلمه فائدة كبري ولكن في الآخرة، فبالعلم والحكمة التي علمها المعلم لأبنه الروحاني قد يبلغ مرتبة عظيمة عند الله سبحانه وتعالى فيشفع لمعلمه فينجو هذا المعلم بشفاعته.

ومعنى هذا أن علاقة الابن الروحاني، أي التلميذ، أفضل في نظرهم من العلاقة بين الأب وابنه بالنسب، إذ أن علاقة النسب الجسدانية هذه تضمحل باضمحلال الأجسام الفانية.. أما النفوس فهي لا تفنى بفناء الأجسام واضمحلالها، ومن هنا فالأبوة الروحانية التي تربط المعلم وتلميذه أبوة لا تزول[1].

حفاظا على هذه الأبوة الروحانية وتأكيدا لها يدعو أخوان الصفا معلمهم إلى ألا يفرق بين ابنه الروحاني وابنه الجسداني في المعاملة، فلا يخص أولاده بعلم يحرم تلاميذه منه، بل الواجب عليه أن يجمعهم معا ويعاملهم معاملة واحدة ويلقنهم من العلم بقدر ما يتسع له عقل كل واحد منهم[2].

وهذه الرابطة بين المعلم وتلميذه والتي لا تزول ولا تنتهي حتى بنهاية الحياة واضمحلال الأجسام، انعكست على العلاقة بينهما، فالمعلم يعلم تلاميذه على سبيل التطوع ولا ينبغي منه تعليمه أجرا ولا عوضا سوى الأمل بأن يفوز هو وجميع إخوانه الأبرار[3].

ويؤكد الغزالي مرة أخرى نزعته الصوفية التي تظهر بتركيزه على صفة التواضع التي يراها من الصفات الواجب توافرها في كل معلم. فينصح بألا يتعاظم المتعلم لأستاذه شرف عظيم يجب أن يسعى المتعلم للحصول عليه إذ أن الله يثبت المتعلم الذي يخدم معلمه، ويحفظ سره، ولا يعاتبه، بل يوقره ويعظمه ويتشبه به ويغفر له أخطاءه. فيقول: "كل ما القي إليه بحسن الإصغاء والضراعة والشكر والفرح، وقبوله

---

١ - رسالة إخوان الصفا، ج ٤، ص ١١٥ - ١١٦.

٢ - المرجع السابق، ص ٣٠٠.

٣ - نادية جمال الدين، فلسفة إخوان الصفا، مرجع سابق، ص ٤٠٤.

المنة"[1]. كما يقول: "فليكن المتعلم لمعلمه كأرض دمثة نالت مطرا غزيزا فتشربت جميع أجزائها وأذعنت بالكلية لقبوله، ومهما أشار عليه المعلم بطريق في التعلم فيقلده"[2]، وهكذا نرى الغزالي يؤكد وجوب ارتباط المعلم والمتعلم برباط الود والمحبة والاحترام المتبادل، وفي هذا ضمان لنجاح عملية التعلم.

وقد أشار الغزالي بأن التشهير بأخطاء الصغار من شأنه أن يثيرهم، وأن يشعرهم بالخطأ الجسيم فيلجأون إلى التحدي دفاعا عن النفس، لذلك نصح الغزالي بطريق الشفقة لا بطريق التأنيب. فقال إن على المعلم "أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن، ولا يصرح، وبطريق الرحمة، لا بطريق التوبيخ"[3]. إذ أن التقريع الدائم من شأنه تعليم الناشئ الجرأة والعناد، والنفور.

ويذكرنا ابن خلدون بأن المعلم يجب أن يكون علي علم بكيفية نمو العقل البشري التدريجي، حتى يمكنه أن يساير هذا النمو في تعليمه للنشء، وقد نصح المعلمين بألا يستبدوا في معاملة صغار المتعلمين ذلك لأن "إرهاق الجسد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد"[4]. وقال أن معاملة الصغار بالشدة والعنف يتسبب في كسلهم، وحملهم على الكذب، وبغضهم للعلم والتعليم، وعلى العموم يتسبب في أن يتخذوا من المكر والخداع درعا يقيهم من الشدة والتعسف.

فينبغي إذن أن يترفق المعلم بالمتعلم ويعامله برفق ورحمة مع الحزم في المواقف التي تتطلب ذلك. وهكذا نجد ابن خلدون يبرهن على درايته بأهمية الكيفية التي يعامل بها المعلم تلميذه، وأثر هذه المعاملة على تكوينه الخلقي.

وأخذ القابسي بالقاعدة التي تقول: "إن الله ليملي للظالم حتى يأخذه أخذ عزيز مقتدر، فالعفو أسبق من العقاب، والصبر مقدمة الحساب" فأمر المعلمين بالرفق مع

---

١ – الغزالي، إحياء علوم الدين، ج ١، ص ٤٥.

٢ – نفس المرجع، ص ٤٥.

٣ – نفس المرجع، ج ١، ص ٥٠.

٤ – ابن خلدون، المقدمة، ص ٣٩٩.

الصبيان، وإذا كان العفو مع المذنبين من الكبار واردا، فهو مع الصبيان واجب لصغر سنهم، وطيش أعمارهم وضيق عقولهم، وقلة مداركهم، وعلى المعلم أن يلجأ مع الصبيان الذين يرتكبون الذنوب إلى الرفق، كما جاء في وصيته للمعلم قائلا: "ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقا"[1]، ويعتمد القابسي في هذه النصيحة على المأثور من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، وعلى الحديث: "إن الله يحب الرفق في الأمر كله، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء".

والقابسي يُنزل المعلم من الصبيان منزلة الوالد، فهو المأخوذ بآدابهم، القائم على زجرهم، وهو الذي يوجههم إلى ما فيه مصلحة أنفسهم، وهذا التوجيه يحتاج إلى سياسة ورياضة، حتى يصل المعلم بالطفل مع الزمن إلى معرفة طريق الخير وهي طريق لا تدرك بالبديهة بل بالرياضة والتعليم.

والقابسي يطلب الرفق والعدالة في العقاب، وعدم التشدد فيه، والابتعاد عن المغالاة في الضرب، أو أية وسيلة أخرى من وسائل الرياضة والتأديب، وعلة ذلك نفسانية، لأن معنى استئناس الصبيان هو الاعتياد الناشئ عن التكرار، ومن أثر العادة إماتة الشعور، وبذلك ينعدم التأثير المطلوب من العقاب، فضلا عن ذهاب سلطة المعلم وعدم هيبة الصبيان من سطوته عليهم. ومن الرفق ألا يبادر المعلم بالعقاب إذا استأهل الطفل ذلك، وإنما ينبه الطفل مرة بعد مرة، فإذا لم يستمع لهذا التنبيه، ولم يأخذ بهذا التوجيه، لجأ المعلم إلى وسائل العقاب المنصوص عليها.

والقابسي لفت نظر المعلم إلى أن يغبط الصبي بإحسانه إذا أحسن في غير إنبساط إليه، ولا منافرة له، ليعرف وجه الحسن من القبح، وإذا أخطأ الصبي أخبره بهذا الخطأ[2].

على أن القابسي وغيره من الفقهاء قرروا الضرب عقوبة، ثم أحاطوا هذه العقوبة بسياج من الشروط، حتى لا يخرج الضرب من الزجر والإصلاح إلى التشفي والانتقام.

---

١ – أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص ١٤٤.

٢ – المرجع السابق، ص ١٥٢.

وتلخص الشروط التي ذكرها القابسي فيما يلي:

- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب.

- أن يوقع المعلم الضرب، "بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم".

- أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث، ويستأذن القائم بأمر الضرب في الزيادة إلى عشرة ضربات.

- أن يزداد إلى العشر ضربات إذا كان الصبي "يناهز الاحتلام، سيئ الرعية، غليظ الخلق، لا يريعه وقوع شر ضربات عليه".

- أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان "الذين تجري بينهم الحمية والمنازعة".

- أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشفع أو الوهن المضر.

- أن مكان الضرب في الرجلين، "فهو آمن وأحمل للألم في سلامة"، وليتجنب رأس الصبي أو وجهه، إذ قد يوهن الدماغ أو ت طرف العين.

- إن آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة، وينبغي أن يكون عود الدرة رطبا مأمونا.

فهذه الشروط كلها تحيط الضرب بسياج من الأمن حتى لا يحدث للصبي ضرر ولا يخرج الضرب عن معنى التأديب الموضوع له. وهي مراعاة لمصلحة الصبي إلى أقصى الحدود، واقتصاد شديد في هذه العقوبة البدنية المرذولة، فالمعلم لا يلجأ إلى الضرب إلا بعد أن يستنفذ جميع وسائل الوعظ والتنبيه والتهديد والتخويف. فإذا استحق الصبي الضرب بعد ذلك كله فلا بأس من الضرب، وإذا زاد على ثلاث ضربات فلا بد من استئذان ولي أمر الصبي[1].

---

١ - المرجع السابق، ص ص ١٥٦ - ١٥٧. (نحن لا نتفق مع هذه النظرية مهما كان الأمر، فالكاتب يتحدث عن مربي الأطفال في عهود سابقة، ولكن أسلوب التربية الحديثة، ينهي عن الضرب أو مثل هذه الأساليب وخاصة في مدارسنا. كما أن القانون يحرم ذلك.

ويرى ابن مسكويه في طريقة التأديب إذا وقع من الصبي مخالفات هي التغافل أولا، ثم التوبيخ، ثم الضرب، "لأنك إذا عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة"، ويجب أن يمدح بكل ما يظهر منه من خلق جميل. ومن الواضح أن ابن مسكويه كان متأثرا بآراء من سبقوه من الفلاسفة.

مهنة التعليم في العصر الحديث:

ولاختبار وضع التعليم كمهنة ينبغي أن نستعرض مقومات المهنة لنرى مقدار حظ المعلم منها:

أولا: تعتمد المهنة في ممارستها علي النشاط العقلي أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي، فهي مهنة يغلب عليها طابع النشاط الذهني.

ثانيا: تتطلب المهنة الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة، ومن الواضح أن للتعليم معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها في تمكين المعلم من ممارسة عمله على أساس سليم.

ثالثا: المهنة تتطلب إعدادا معينا ممتدا، ويتم تخريج المهنيين عادة في الجامعات، والمعاهد العليا. ففي الكليات الجامعية يلم الطالب بمناهج جامعية يصل بالطالب إلى مستوى متطلبات المهنة التي يعد لها.

رابعا: تتطلب المهنة نموا مستمرا في أثناء الخدمة، ونحن نجد بالنسبة للمعلمين أن ميادين التخصص العلمي ومواد الإعداد المهني تتطور مع الزمن، فتحدث فيها مكتشفات، وتبرز حقائق جديدة، ومن ثم يجب على المعلم حضور الحلقات، وورش العمل، وحضور المؤتمرات، لملاحقة التطور.

خامسا: المهنة تتطلب لصاحبها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيها، أما المعلم الذي يترك مهنة التدريس ليشتغل في إحدى الوزارات – غير وزارة التربية والتعليم – بعمل لا يمت إلى التعليم بصلة فإنه يفقد عضويته بمهنة التعليم. وينقطع عن كل شيء يتصل بها.

سادسا: المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية، تـترفع عـن مسـتوى الاستغلال، أو التركيز على تحصيل الكسب الشـخصي. والجـانب الأوضـح في مهنـة التدريس هو خدمة الآخرين، لا استغلالهم، ولا الرغبة في الكسب المادي.

سابعا: المهنة يكون لها تنظيم مهني قوي، فلكل المهن المتعارف عليهـا تنظيماتهـا المهنية التي تعتبر وسيلة لتقرير أهداف موحدة، وآراء متحدة لصالح أعضائها.

ثامنا: المهنة تصنع المستويات اللازمة لها، والتعليـم خدمـة تضطلـع الدولـة عـادة بتوفيرها، والدول من جانبها لم تستطع أن تحدد مستوى مهنيا تلتزم به في تقديم هذه الخدمة للجماهير العربية. وأعضاء مهنة التعليم في بلادنا لم يتحقق لهم من الاسـتقلال ولم يتهيأ لهم من الفرص ما يجعلهـم يتعـارفون علـى المستوى الـلازم لممارسـة المهنـة بصفة قاطعة، بحيث لا يسـمحون بتعيـين أحـد إلا إذا أقـرت النقابـة مؤهلـه، وقيدتـه ضمن الصالحين لمهنة التدريس.١

المعلم وإعداده:

من الضروري توافر عناصر رئيسة في معلم المستقبل مثل سلامة النطق والسـمع والبصر إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعـالي والاتـزان النفسـي والميل الصادق نحو مهنة التدريس. ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بـين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفـة، فـالمدرس الضعيـف قليـل المثابرة، وشديد الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلـق الشـخصي ويغلـب عليـه اليأس والحزن، بسرعة يميل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف معنويات المجموعة.

ولما كانت طبيعة المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فـإن ذلـك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب. وهناك بعض البـاحثين يقـول بأن السمات الشخصية للمدرس متنوعة متباينة وأنه مـن الخطـأ الزعـم بأنهـا متمـيزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهـن الأخـرى. وهنـاك مـن يؤمـن بـأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عـن غـيره. وهنـاك مقـاييس مسـتخدمة لقياس كفاءة المعلمين وإن كان لا يوجد اتفاق بينها.

أسس إعداد المعلم:

مهما اختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام، والإعداد الأكاديمي الخاص، والإعداد المهني.

١ - الإعداد الثقافي العام: وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا. فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا. وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضج شخصيته واتساع أفقه وسعة مداركه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق. والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه، فالمعلم قائد وموجه في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا أبناء تلاميذه أو أهالي منطقته. وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح.

ولكن ما هي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير، والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة، فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه، ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية، وقدر من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها، وقد يبدو ذلك كثيرا ومبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة.

٢ - الإعداد الأكاديمي التخصصي: ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها. فإلى جانب الثقافة العامة يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منه.

إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه، إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين: جمود عقولهم وعدم إخلاصهم. ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها. إن فاقد الشيء لا يعطيه، ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها، ولا يقتنع بأهميتها أو لن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذ لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له. وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روتيني يجتر اليوم ما قاله بالأمس وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

ولكن الواقع أن التخصص بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية يدور حوله الجدل، فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عام غير تخصصي وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول. والأساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة. وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافي العريض، فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية. وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى في البلاد العربية حيث تكون الدراسة بدور المعلمين أساس تقسيمها إلى شعب خاصة.

٣ - الإعداد المهني: وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران، وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين.

أ) إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها، فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابها، ولمهنة التدريس أيضا أسرارها، صحيح أن كل مهنة مشاكلها الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني. ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى، وقد تزداد

حدته بالنسبة لمهنة التعليم. وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف التعلم، وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على أداء وإجادته لمهنته. ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي، والأصول الاجتماعية والثقافية والإسلامية، والتاريخية للتربية وكذلك الجوانب اللازمة للعملية التربوية والتعليمية بشكل واسع والتي تمكنه من توصيل المادة التي يدرسها، من خلال فهمه للمتعلمين وكيفية التعامل معهم في جو تربوي سليم.٢٧

ب) معرفته لدستور وأخلاقيات المهنة والالتزام بها.

معلم المرحلة الأولى وأهمية إعداده:

تقوم الاعتبارات التربوية النظرية في أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيد للمعلم بصفة عامة ومعلم المرحلة الابتدائية بخاصة وما يتصل بذلك من المطالب والمهنية المتعلقة به. وهكذا تقوم عدة اعتبارات تربوية على إبراز ما يلي:

١- إن من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المعلم لدوره المهني يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذي تلقاه قبل دخوله المهنة.

٢ - إن الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تحسين نوعية المعلم بل ومن أجل تلافي الآثار العكسية التي يسببها المعلم إذا لم يحسن إعداده وفي مقدمتها الهدر التعليمي والتسرب وانخفاض الإنتاجية بصفة عامة وهو ما يمكن أن يعبر عنه بضياع الوقت والجهد والمال.

٣ - إن معلم المرحلة الابتدائية ليس أقل شأنا من معلم المرحلة الثانوية إن لم يكن أجل خطرا ويترتب على ذلك ضرورة تعديل النظرة إلى نظام الإعداد الحالي الذي يقوم على أساس النظرة التقليدية لمعلم المرحلة الابتدائية.

٤ - تعدد أدوار معلم المرحلة الابتدائية بالذات تفرض ضرورة إعادة النظر في

نظام إعداده الحالي الذي مازال يدور في فلك الدور التقليدي للمعلم في النقل والحفظ والتلقين.

٥- إن أي تطوير سليم لإعداد المعلم ينبغي أن يأخذ في الاعتبار مدة الإعداد ومكانه ومناهجه وبرامجه في إطار النمو المهني المستمر للمعلم.

٦ - إن التعليم مهنة تتسامى وترقى على الحرفة من ثم فإن المطالب المهنية تفرض مستوى موحدا أو متكافئا في إعداد من يعملون بها من ناحية وتجانسا بينهم من ناحية أخرى بصرف النظر عن المرحلة التي يعملون بها أو عمر التلميذ الذي يعلمونه. ولهذا يقتضي أيضا تساويهم في المرتبات والمكافآت وظروف العمل.٢٨

نظرة مقارنة:

تقوم الاعتبارات المقارنة على أساس ما هو معمول به في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في النظم المعاصرة المتقدمة، دون الدخول في تفاصيل.

- في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة يتقارب بدرجة كبيرة نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية فالمعهد الواحد يضم النوعين، وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف إلا في بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مطالب النمو الخاصة بها وطرائق التدريس.

- في فرنسا والاتحاد السوفيتي يوجد اتجاه نحو الارتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومع أنه في معاهد خاصة به دون المستوى الجامعي فإنه يتاح لمعلم المرحلة الابتدائية أن يواصل تعليمه في معاهد إعداد المعلم العالية أو الجامعات وهو نظام معمول به في البلاد العربية.

وهناك اتجاها عالميا متزايدا لتساوي إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع زميلة في التعليم الثانوي.

إن إعداد المعلم أيا كان نوعه يدخل بصورة متزايدة في نطاق مسئولية الجامعة.

إن هناك اتجاها عاما نحو العمل على ضرورة تحسين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والارتفاع بمستواه.

بدائل للتطوير:

في ظل الاعتبارات السابقة يمكننا أن نعرض لبدائل تطوير العمل بدور المعلمين الحالية على النحو التالي: (مع ملاحظة أن مصر قد ألغتها، ولكن يوجد كثير منها في البلاد العربية).

البديل الأول:

العدول عن نظام دور المعلمين الحالي واستبداله بنظام خاص لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في نطاق كلية التربية علي أحد الصورتين التاليتين:

١- وهي صورة مشابهة لما عليه إعداد معلم المرحلة الثانوية في كلية التربية لمدة أربع سنوات منتظمة أي وفقا للنظام التكاملي، مع تكييف الإعداد لمتطلبات المرحلة الابتدائية.

٢- وهي صورة تقوم على أساس ما يعرف بالنظام التبادلي في إعداد المعلم على غرار ما أوصى به تقرير "إدجار فور" سنة ١٩٧٢، من الأخذ بمبدأ مرحلة متسارعة من إعداد المعلم تليها حلقات من التدريب أثناء الخدمة وهذا يعنى أن يدرس – الطالب سنتين نظاميتين في كلية التربية (شعبة معلمي مرحلة ابتدائية)، يعين بعدها للعمل معلما في التعليم الابتدائي ثم يواصل دراسته بالكلية علي طريقة المزاوجة أو التبادل بين العمل والدراسة لمدة سنتين حتى يستكمل برنامج الإعداد.

البديل الثاني:

الإبقاء على دور المعلمين مع الارتفاع بمستواه بحيث تصبح الدراسة بها لمدة عامين ولا يقبل بها إلا الحاصلون على شهادة الثانوية العامة مع تنظيم دراسة استكمالية للإعداد بكلية التربية يمكن للطالب متابعتها مع استمراره في العمل بالتعليم الابتدائي علي غرار ما هو قائم حاليا. وهذا البديل المقترح يوفر وقتا في الإعداد إلى جانب أنه يجتذب عناصر أفضل ويتطلب هذا البديل وضع بعض الضمانات والحوافز التي تضمن نجاحه.

البديل الثالث:

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع إطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث بعد الحصول على الشهادة المتوسطة، ويقتضي ذلك إعادة النظر في برامج ومناهج هذه الدور لتفي باحتياجات النظام الجديد مع فتح مجال مواصلة الدراسة في كليات التربية لاستكمال برنامج الإعداد.

ويقتضي الأخذ بأي بديل من هذه البدائل أو عدم الأخذ بأي منها ضرورة التسليم بأهمية النمو المهني المستمر للمعلم في إطار التربية المستمرة وعلى هذا الأساس تكون التوصية العامة بضرورة الاهتمام ببرامج تدريب معلمين المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة ووضع خطة لهذه البرامج تكفل تحقيق الأهداف المنشودة منها.٢٩

الإعداد التكاملي والتتابعي للمعلم:

إن اعتبار التعليم مهنة أمر يتطلب إعداد المعلم في معهد عال أو في دراسة جامعية. وإذا استعرضنا النظم المتطورة لإعداد المعلم في إطار التعليم العالي وجدناها تمدنا بنوعين من الإعداد: "الإعداد التكاملي" وهو النوع الذي يتلقى فيه الطلاب مواد الإعداد المهني ومواد التخصص الدراسي جنبا إلى جنب.

والنوع الثاني هو "الإعداد التتابعي" وفيه يكمل الطلاب دراستهم العليا العلمية أو الأدبية، وبعد حصولهم على البكالوريوس يتابعون دراستهم المهنية في المواد التربوية والنفسية لمدة عام دراسي على الأقل، وكل من النوعين له مزايا وعيوب.

فمن مزايا النظام التكاملي أن الطلاب يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهم سيتخرجون مدرسين، فيتكيفون لمهنتهم، ويتربون في تقاليدها ومستلزماتها، ويثقفون أنفسهم بكل ما يساعدهم على النجاح فيها لفترة تمتد إلى عدة سنوات.

والميزة الثانية أن هذا النظام يمكننا من أن نقبل في فروع التخصصات المختلفة الأعداد إلى تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين إلى مهن أخرى.

وميزة ثالثة هي أننا يمكننا أن نوسع دائرة اختصاص الطالب فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر بحيث إذا عين الخريج في إحدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه.

أما عيوب النظام التكاملي فإن الخبرة تدل على أن الطلاب في هذا النظام ينظرون إلى مواد تخصصهم الأكاديمي على اعتبار أنها مواد الدراسة الأصلية، وينظرون إلى مواد الإعداد المهني على أنها مواد إضافية ولا يعطونها من الاهتمام ما يعطونه لمواد التخصص.

والعيب الثاني أن الإعداد الأكاديمي في مواد التخصص في النظام التكاملي قد تتأثر بوجود مواد إضافية مثل المواد المهنية فلا يصل إلى نفس المستوى الذي تحققه الكليات الجامعية المتخصصة. واهتزاز هذا المستوى الأكاديمي في كليات إعداد المعلمين في النظام التكاملي يكون أمرا محققا إذا كانت هناك تخصصات واسعة يختار فيها الطالب مادتين أو أكثر.

أما النظام التتابعي فمن مميزاته أن الطالب يصل في مادة تخصصه إلى المستوى المتعارف عليه أولا، ثم يدرس المواد المهنية في فترة تكرس لها وحدها دون أن تكون هناك مواد أخرى تلقى عليها ظلالا توحي بأنها ثانوية وإضافية.

وميزة ثانية هي أن هذا النظام يهيئ الفرصة لتدريب الأعداد التي نحتاج إليها من خريجي الكليات الزراعية والتجارية والهندسة وما إليها للتدريس بالمدارس الثانوية الفنية حيث لا يتيسر إعداد هؤلاء في كليات تسير على النظام التكاملي دون تكاليف ضخمة يتطلبها إنشاء أقسام لإعدادهم.

والميزة الثالثة هي أن وجود كليات أو أقسام جامعية للتربية يعطيها مسئولية محددة تستطيع معها أن تنطلق في تطوير نفسها، وأن تمارس إجراء البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلاب للحصول على درجات عليا وأن تقوم بعمل دبلومات تخصصية متنوعة.

أما عيوب النظام التتابعي فمنها أن الاقتصار عليه يحرم التعليم من استيفاء حاجته من بعض التخصصات التي يجد خريجو الجامعة فيها سوق عمل رائجة بعيدة عن مهنة التعليم، حيث يلتحقون بهذه الأعمال المتاحة مباشرة دون حاجة إلى الالتحاق بكلية أو قسم التربية، خاصة أن مهنة التعليم ليست من المهن التي تتيح الفرصة لكسب مادي ممتاز.

وعيب ثان هو أن التخصص الجامعي المتعمق في مادة واحدة قد يجعل من الصعب الاستجابة لحاجة المدارس الصغيرة التي لا يكون فيها من حصص بعض المواد -كالكيمياء والبيولوجي - ما يمكن أن يمثل جدولا كاملا لمدرس متفرغ. ويظهر أن خير حل للمشكلة يتمثل في الأخذ بالنظامين معا، فيمكن أن تكون هناك كليات لإعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية على النظام التكاملي، ويمكن تهيئة النظام التتابعي مستقلا أو متعاونا مع هذه الكليات. بذلك الإجراء يحدث تخفيف للمشكلات التربوية المترتبة على الأخذ بأحد النوعين وحده.

ولا شك أن النظام التتابعي كما سبق أن ذكرنا يؤكد على الجانب الأكاديمي، ولكن عندما يتابع الدارس المواد التربوية تكون إلى حد ما، غير مرتبطة بالتطبيق العملي في التربية العملية، وتكون هناك فجوة بين ما تعلمه من حقائق أكاديمية، وأساليب تطبيقها في المدارس، أو نظريات تعلمها، وتعليمها للطلاب.

ومن ثم لا يوجد نظام مثالي أو يعتبر نموذجا كاملا ونهائيا لإعداد المعلم، فالمعلم باعتباره متخصصا في مادته يكون شأنه شأن المتخصصين الآخرين الذين عليهم أن يتابعوا ما يطرأ على مجالات تخصصهم، ومسئولية ذلك كبيرة في زماننا. فنحن نعيش في عصر تفجر معرفي، واكتشافات علمية متلاحقة. وكثيرا ما يجد خريج الجامعة نفسه عقب تخرجه مباشرة نفسه في حاجة إلى تجديد بعض معلوماته أو تصحيحها. ومسئولية التدريب في مجال المواد التخصصية مسئولية يشترك فيها المتخصص الذي ينبغي أن يسعى لتعليم ذاته، والسلطات التي توظف هذا المتخصص باعتبار أن التخصص يهمها في جانب الإنتاج، ثم الهيئات الأكاديمية، ومنها الجامعات، باعتبارها مسئولة عن المستوى العلمي وعن إتاحة الفرص لملاحقة التغييرات.

وهناك غير ذلك ما يسمى التدريب المهني للمعلمين، أو كما هو مصطلح عليه "تدريب المعلمين في أثناء الخدمة In Service treaning. و Service Education-In of Teachers وواضح من ذلك أنه تدريب في المجال المهني. ويقصد به عادة أي نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهني سواء أكان نظريا أم عمليا.

ونعني بالمعلمين في هذا التحديد، الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد إعدادهم لها. فبرامج التدريب تختلف عن البرامج التي يتلقاها طلاب معاهد و كليات إعداد المعلمين، ولو أن برامج التدريب تأخذها في اعتبارها ويمكن اعتبارها امتدادا أو استمرارا لها. والذين يتلقون برامج التدريب في أثناء الخدمة هم جماعة المعلمين من خريجي الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يسبق تعيينهم في وظائفهم أي إعداد مهني - كما هو الحال في كثير من البلاد العربية - فهذا لا يعتبر نوعا من التدريب في أثناء الخدمة، ولكن يعتبر دراسة تأهيلية تهدف إلى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها.

وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة يعتبر مسئولية جامعية بالدرجة الأولى، فالجامعات مراكز الإشعاع العلمي، وهي أدرى بما يطرأ من تغيرات وما يلزم التدريب عليه من المواد المهنية. ومن هنا نرى إنشاء هيئات أو إدارات بوزارة التربية لتدريب المعلمين على نحو ما هو جار بمصر وبالعراق وغيرهما من الدول العربية - لتتولى إعداد برامج تدريب المعلمين وتنفيذها استقلالا - أمر ينبغي إعادة النظر فيه: يمكن تكوين هيئة رسمية مشتركة من هذه الإدارات ومن الجامعة على غرار معاهد التربية الإنجليزية، ويمكن أن يترك الأمر كله للجامعة تنظمه على غرار ما هو حادث في معاهد تطوير الكفاءة المهنية في الاتحاد السوفيتي أو برامج الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما نرى الآن برامج تأهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، والذي تقوم به الوزارة بالاشتراك مع كليات التربية، وكذلك ما يتم على غرار تأهيل معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي، وتشارك فيه كلية التربية بالأزهر مع

إدارة المعاهد الأزهرية. وذلك لرفع مستوى المعلم الحالي، ويصبح قد حققنا في المستقبل مستوى مقبول لمعلم المرحلة الابتدائية التي تقع في أو السلم التعليمي وما لها من أهمية كأساس للمراحل التعليمية التي تليها. كما نوحد بذلك مصادر إعداد المعلمين.

الباب الثامن: بعض مشكلات التعليم الابتدائي ودور المعلم فيها

مقدمة

نعرض في هذا الفصل أهمية المعلم ودوره في العملية التربوية وبعض السمات التي يجب أن يتحلى بها كمربي. كما يشتمل هذا الفصل على إجابة السؤال: لماذا نعد المعلم إعدادا مهنيا؟ حيث يشمل هذا الإعداد الجانب العملي والأكاديمي في مادة التخصص. والجانب التربوي في مواد التربية وعلم النفس، مع ذكر المبررات التي تدعو لذلك والفائدة إلى يجنيها المعلم من إعداده المهني والتي لها التأثير المثمر والفعال في العملية التعليمية.

ويعرض هذا الفصل أيضا أهم المشكلات التي تواجه المدرسة الابتدائية والتي أهمها: العجز في بعض التخصصات كمعلمي اللغة العربية، واللغات الأجنبية، وقصر اليوم الدراسي، والسنة الدراسية، نظرا لكثرة الإجازات وغيرها، ومشكلة الأعداد الكبيرة داخل الحجرة الدراسية التي قد تبلغ أعدادها إلى أكثر من ستين تلميذا وتلميذة. وأيضا النقص في التجهيزات، وسوء المباني المدرسية التي لا تلائم أهداف التربية. ويقدم الفصل أيضا مشكلة التسرب وحجمها وخطورتها على المستوى القومي ومشكلة المناهج وطرق التدريس، ونطرح بعض الملاحظات على القصور في المناهج وأساليب التدريس.

كما نعرض دور المعلم إزاء هذه المشكلات وكيف يمكن أن يعمل بصورة إيجابية على حل، أو التخفيف، من هذه المشكلات بصورة إجرائية حتى نرفع مستوى الأداء في مدارسنا ونعمل على النهوض بالتعليم الابتدائي.

أهمية دور المعلم :

لقد أدركت الحكومات قيمة المعلم، وشعرت بأن رقي الشعوب وتقدمها واستقرار الأوضاع فيها يقوم على المدرسة، وأن المعلم هو القوة الفعالة في عملية التقدم الاجتماعي القائم على أساس وطيد من الخلق والعلم، لقد شهد له بذلك الفلاسفة والمفكرون، فكان طريقهم المدرسة ليتخيروا وسيلة لتحقيق كل ما يدعون إليه من إصلاح شامل، وعرف ذلك الساسة والزعماء فاعتمدوا على المعلمين في تدريب التلاميذ على حسن التفكير واتزانه، وعلى التعاون الاجتماعي والعناية بمحصلة الجماعة كلها وبث روح الوطنية والإنسانية فيهم كما عرفه رجال الدين، فوجدوا فيه عاملا قويا لرقي أخلاق التلاميذ والسمو بالفرد من الأنانية إلى الفضائل الدينية السامية، فالمدرسة أملهم جميعا في تحقيق ما يرمون إليه من إصلاح.

وسبب ذلك يرجع إلى أن المعلم يتناول أفراد الشعب وهم في سن الطفولة حيث المرونة والقابلية للتغيير، فيتسنى له أن يعدل سلوك تلاميذه ويعلي من غرائزهم، ويكون في نفوسهم الميول النافعة والصفات التي تقتضيها الحياة الاجتماعية الناجحة.

إن الشائع بين معظم الناس أن عمل المعلم محصور في توصيل المعلومات المختلفة في أذهان التلاميذ، ولذا فهم يقدرون قيمته ومهارته في فنه بمقدار ما يحصله هؤلاء من العلم على يديه، فمعيارهم في التقدير بنجاح تلاميذه في الامتحانات.

ولكن التعليم – وإن كان أظهر أعمال المعلم – ليس في الواقع أهمها قدرا، بل هو الآن يجب أن يكون في المنزلة الأخيرة في التربية، وأن يكون وسيلة من وسائلها. حيث أن عمل المعلم الأسمى هو أشق من ذلك فللمعلم وعمله أثر كبير في تقدم المجتمع، وكلما انتشرت الديمقراطية زاد شعور المجتمع بضرورة ترقية كل أفراده، وزاد اعتماده على عمل المعلم وعلى التربية في إصلاح البلاد ورقيها. فهو الذي يعد الجيل المقبل، يهذب سلوكه، وينمي تفكيره، ويهذب وجدانه، ويوجه ثقافته ونظرته إلى الحياة ويشربه المثل العليا التي يجب أن يعمل لها، ويحيا من أجلها، ويورثه خير ما في الماضي من تراث، ويحثه على الزيادة عليه وترقيته.

فإليه يعهد أمر تربية أطفال الأمة وشبابها وإعدادهم للحياة الصالحة والاستمتاع بها، و هؤلاء الصغار يتفاوتون مزاجا وعقلا وصحة وبدنا، ويتباينون في مواهبهم وميولهم وذكائهم تبيانا كبيرا، حتى أنه لا يكاد يتفق اثنان منهم في كل شيء اتفاقا كبيرا، فكل منهم وحدة في ذاته، ومشكلة خاصة تقتضي معاملة فريدة. ولقد حل المعلم – من كل منهم – محل الأب يعهد إليه بتربيتهم، فهو قدوتهم، يؤثر بشخصه وعلمه وفنه وحسن أدائه، مستعينا في ذلك كله بعلمه بميول التلاميذ وغرائزهم وبطبيعة نموهم وتطورهم، وخبرته سلوكهم وحاجاتهم المختلفة.

المعلم مرب أولا، ومعلم ثانيا

فمن أهم أعمال المعلم ما يلي:

– تنظيم البيئة المدرسية تنظيما يتسنى لكل تلميذ فيها أن يكون في أفضل الأحوال التي تساعده على التعلم وكسب الخبرات المختلفة بنفسه.

– تأديب التلاميذ تأديبا يعاونهم ويوجههم على تكوين أخلاقهم تكوينا متزنا، وعلى حكم أنفسهم والاحتفاظ بشخصياتهم وحريتهم، واستقلالهم الفكري.

– تهذيب أذواقهم ووجداناتهم، التهذيب الذي يجعلهم يقدرون الجمال والتناسق في كل فن ويستمتعون به.

– تعليمهم بطرق تكفل ترقية كل مواهبهم واستعداداتهم وميولهم، وتتمشى معها، وتدريبهم على حسن الاستفادة مما عرفوه بتطبيقه عمليا واستخدامه في الحياة العملية.

وهذا كله يقتضي تفهم المعلم لتلاميذه ودرسهم فردا فردا حتى يستطيع توجيه كل منهم لما هو ميسر له. كل ذلك بالطرق والأساليب التي تجعل للتلميذ مشتركا في عملية تربية نفسه، ومعاونا عليها، ومهتما كل الاهتمام بالحياة المدرسة القائمة حوله، حيث يتعود التعاون والاشتراك مع زملائه في كل ما له منفعة وقيمة.

إن شخصا هذه قيمته، وهذا شيء من عمله الهام، وجب أن تعني الدولة العناية الكبرى بحسن اختياره أولا، وثم بإعداده الإعداد الفني الصحيح لمهنته ثانيا.

لذلك كان لزاما عليها أن تختارهم من خيرة شبابها وصفوتهم الممتازين عقلا وصحة وأخلاقا. فمسئولية المعلم كبيرة، وعلمه من وجوه كثيرة فن شاق، فن يقتضي تدريبا طويلا.

نعم يولد المعلم معلما بطبعه، كما يولد الشاعر شاعرا بطبعه، فقد تهب الحياة فردا كل الصفات التي يستلزمها تفهم الأطفال وحبهم وحكمهم، إلا أن هذا قليل نادر، والمدارس بحاجة إلى جيش من المعلمين لا إلى أفراد أفذاذ قلائل. فليس كل امرئ يصلح لأن يكون معلما ناجحا في علمه ومؤتمنا عليه، فقد يكون المرء شاعرا أو رياضيا أو موسيقيا كبيرا، ولكنه لا يستطيع أن يعلم غيره قرض الشعر أو الرياضة أو الموسيقى.

فالمعلم الذي يعد التلاميذ للحياة يجب أن يكون واعيا، يعرف للحياة قيمتها ومعناها، متفائلا، مخلصا في عمله، متحمسا له.

وهنا تجدر الإشارة لبعض صفات المعلم الناجح:

١- حب الأطفال والعطف عليهم: وقادر على مشاركتهم في وجدانهم والاهتمام بميولهم وأن يتفهم دوافعهم.

٢- الحزم والكياسة وسعة الحيلة، وحسن التصرف: تلك هي أمور رأس مال المعلم في توجيه التلاميذ ومعالجة أمورهم. ففي كل يوم تصادفه صعوبات كثيرة، ومواقف تحتاج إلى حسن التصرف للتغلب عليها من غير أن يصدم الأطفال أو يقسو عليهم فينفرهم منه، وبذلك لا يستطيعون الاستفادة منه، فالمعلم يجب أن يترك لهم من الحرية أكبر قسط يمكنهم من التربية الاستقلالية وتعو د الاعتماد على أنفسهم وفي الوقت نفسه عليه أن يراقبهم ويوقفهم عند الحد الذي يجب ألا يتعدوه. ويتصل بالحزم صفات أخرى كسعة الصدر والبشاشة والأدب في المعاملة واحترام شخصية التلاميذ.

٣- ضبط النفس: كثيرا ما يحدث في الفصل من التلاميذ مالا يرتضيه المعلم ولا تقره قوانين التربية، فيغضب ويخرج به غضبه إلى أن يقسم ويمتنع عن التدريس، فيظهر أمام التلاميذ بمظهر لا يقبله أحد. وسرعان ما تعرف حدة طبعه هذه، فيتخذونها التلاميذ وسيلة للمزاح معه، ومضايقته فالمعلم الصالح حليم واسع الصدر قادر على كبح جماح نفسه يملك نفسه عند الغضب.

٤- التحلي بالخلق الحسن: يدخل في ذلك صفات عدة، كالثبات ومضاء العزم، وسرعة البت في الأمور وإنجازها والميل إلى الإنصاف والنزاهة واحترام واجب المهنة والإخلاص لمبادئه ومثله العليا والتحمس لها. وكلها صفات لازمة للمعلم.

٥- الاستعداد للتعاون ومحبة الاجتماع بالآخرين: فالميل إلى الاجتماع وحس المعاملة ضرورة للمعلم، فهو مصلح اجتماعي، يعمل على ترقية المجتمع عن طريق تربية تلاميذه. لذلك يجب أن يكون متصلا بكل ما له علاقة بالناحية الاجتماعية في المدرسة وخارجها اتصالا كبيرا، ومشتركا مع تلاميذه حيث يكسبون فائدة وخبرة بالحياة العملية نفسها. ومن خير الصفات التي تمكن المعلم الجديد من أداء عمله، هو ميله إلى التعاون مع زملائه في كل ما فيه خير لتلاميذه والمدرسة.

٦ - روح الفكاهة: أن جد المعلم ورزانته لا تمنعه من أن يكون طيب النفس، حلو الحديث، خفيف الروح، يفاكه تلاميذه ويمزح معهم حيث يستدعي المقام لذلك، فهذا شيء لا يكره في المعلم بل يستحب منه. وأن من الكتاب من يرى روح الفكاهة صفة من ألزم الصفات للمعلم[١]، لأنه بها يستطيع أن يتغلب علي كثير من الصعوبات اليومية على أنه ينبغي ألا يجعل المعلم المزاح والنكات دأبا له وعادة، فذلك يجرئ التلاميذ عليه ويقلل من احترامهم له.

٧- فهم الحياة الاجتماعية ومطالبها: فمن واجب المعلم أن يلم بمطالب مجتمعه ومشاكل الحياة الاجتماعية منه، حتى يستطيع أن يرشد تلاميذه ويهديهم إلى أن

---

١ - أمين المرسي قنديل، أصول التربية وفن التدريس، ج ١، القاهرة، لجنة التأليف والنشر، ١٩٣٧، ص ص ١٥٠ - ١٥٣.

يسلكون السلوك الاجتماعي الصحيح، وأن يعملوا على حل هذه المشاكل والتفكير في حلول مناسبة لعلاجها.

علاوة على ما سبق فهناك صفات عقلية يجب أن يتحلى بها المعلم:

- أن يكون ملما إلماما صحيحا بالمواد التي يدرسها، وأن تتوافر فيه الصفات التي تمكنه من فهم التلاميذ ومن التدريس الناجح لهم. وأن يكون ملما كذلك بالمواد التي تعينه على ذلك الفهم - فهم طبائع تلاميذه وسلوكهم وطرق تربيتهم. وأن يدرب تدريبا فنيا على مهنته. وأن يكون له فلسفة في التربية وطرقها. ومثلا أعلى فيها وفي الحياة، ويكو ن عرضا يعمل له بجهد ومثابرة. وبذلك تكون حياته حافلة ذات قيمة ومعنى، ومهنته سامية ومثمرة.

كما يجب أن يكون المعلم مثقفا الثقافة الواسعة، ملما بالمواد التي سيدرسها، وعلى علم بالمواد الأخرى التي لها علاقة مباشرة بمادته.

كما يجب أن يداوم المعلم على الاطلاع فيرقي نفسه أثناء عمله بالتدريس فمداومة الاطلاع والبحث لازمة له ليكون في مستوى عصره العلمي، واقفا على أحدث ما وصل إليه العلم المتقدم وما يستحدث من الآراء والنظم في التربية خاصة ولا سيما تلك التي يقوم بتدريسها.

ومن أهم الصفات الأخرى للمعلم أن يعد إعدادا فنيا لمهنته ويشمل هذا الإعداد الناحية النظرية والناحية العملية. وفي الأولى يجب الإلمام بكل ما يساعد المعلم على حسن فهم طبائع الأطفال ومميزاتهم الجسمية والعقلية، والناحية الثانية تشمل إكساب المعلم مهارة خاصة في التدريس وأفضل طرقه وما يتصل به من أمور فنية. وهذا ما يقدمه برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية ورفع مستواهم، ليكسب المعلمين خبرات ومعلومات تفيد في التدريس والتعامل مع الإدارة المدرسية بحيث يصبح معلما تربويا معدا إعدادا جيدا.

لماذا الإعداد المهني للمعلم ؟

تحتاج مهنة التدريس إلى إعداد خاص، لأن مسئولية المعلم كبيرة وعمله عظيم، وهي أولى المهن بالعناية والإعداد علميا وعمليا. وتحتاج تلك المهنة إلى صبر وخبرة بطرق التدريس، وإعداد خاص، وحب طبيعي للمهنة، وعلم بالمادة التي يدرسها وتعاون كبير على العمل. وقد يكون المعلم مطبوع يميل إلى التدريس بطبيعته، وبعبارة أخرى خ لق ليكون مدرسا حيث يرى البعض أن المربي يخلق ولا يصنع، أما نحن فنرى أن المربي ي صنع كما ي خلق فيكون مصنوعا كما يكون مطبوعا، وأن المعلم بالمادة وطرق التدريس الحديثة يساعدان المعلم على النجاح في عمله، و لا ننكر أن المدرس المطبوع خير من المدرس المصنوع إذا درس الاثنان علوم التربية. ولا يكفي أن يكون المدرس مطبوعا ليكون ماهرا في مهنة التدريس، بل يجب أن يدرس التربية وتاريخها، وطرقها العامة والخاصة، ونفسية الطفل كي لا يقع في الخطأ الذي وقع فيه غيره ممن لم يدرسوا التربية وعلم النفس، والصحة النفسية.

وإذا قلنا أن المعلم المطبوع خير من المعلم المصنوع فليس معنى ذلك أن الأول لا يحتاج إلى إعداد خاص، أو أن الثاني لا يرجى منه خير، ولا يستطيع أن يكون ماهرا في تدريسه إذا أعد نفسه لتلك المهنة، وانتفع بتجارب غيره من المربين وعمل لتنفيذ ما يدرسه من نظريات التربية وقواعدها.

ولا يستطيع المعلم أن ينجح في عمله إلا إذا كان عالما بمادته حق العلم محبا لعمله دقيقا فيه، يعد درسه جيدا قبل أن يلقيه ويشرحه على تلاميذه يفكر في تلميذه ومستواه. وفي ميوله قبل أن يفكر في شيء آخر، يخلص لمدرسته وتلاميذه الإخلاص كله، وتتطلب مهنة التدريس ما يلي:

١- التمكن في المادة العلمية.

٢- دراسة العلوم التربوية.

٣- الثقافة العامة.

أولا: التمكن من المادة العلمية:

ويقصد بها متانة المادة التي يقوم المعلم بتدريسها والتمكن منها وهضمها بما يتناسب مع الزمن الذي يعيش فيه بحيث يعرف كل جوانبها وفروعها وما يتصل بها وبكل ما كتب فيها قديما وحديثا، حتى يستطيع أن يكسب التلاميذ بمادته وطريقته كل ما هو مفيد.

ولا يكفي أن يعرف المعلم الدرس الذي يقوم بتدريسه، بل يجب عليه أن يسيطر على المادة التي يتطلب منه تدريسها " ويعرف كيف يصل هذه المادة بالمواد الأخرى وبالحياة وكيف يوضحها ويوازن بينها وبين غيرها، ويضع كل شيء منها في موضعه.

ومعرفة المادة أول شيء يجب أن يفكر فيه المعلم، وشرط أساسي لنجاحه في مهنته، وللتمكن في المادة العلمية فوائد كثيرة منها:

١- تبعث في المعلم حب العمل: إن المعلم القدير يستطيع أن يستخدم مادته في تشويق تلاميذه إلى المدرسة والعلم والعمل، وفي إيقاظ عقولهم، حتى تصبح الدراسة سارة لهم، وتصير الحياة المدرسية حياة سرور فلا يهجر التلميذ المدرسة قبل أن يتم دراسته، ولتشويق التلاميذ يجب ألا تكون المادة مقصورة على العلوم والنظريات، بل يجب أن تشمل الأعمال اليدوية التي تناسب البنين والبنات.

٢- تساعد على حفظ النظام بالفصل: إن المعلم الذي لا يستطيع أن يحفظ النظام في فصله، ويمتلك انتباه تلاميذه بمادة مشوقة، وروح مسيطرة وشخصية مؤثرة، لا بالإرهاب والتخويف والضرب، لا يصلح أن يكون معلما فإن تلاميذه في الغالب حاضرون في الفصل بأجسامهم، غائبون بعقولهم وأرواحهم ولا يستفيدون شيئا من دروسهم. ولو تحققنا منزلة المعلم بين تلاميذه حينما يكون مسيطرا متمكنا من مادته، غنيا على دوام النظر إلى كتابه أو دفتر التحضير، لقدرنا ما لمتانة المادة من الأثر في نفوس التلاميذ.

إن المعلم الذي لا تفارق عيناه الكتاب وهو يدرس لتلاميذه في المدرسة الابتدائية ليس بمعلم[1].

وإذا أحب التلاميذ عملهم المدرسي قل الكسل وسوء النظام والغياب والتأخر في الحضور إلى المدرسة، وصاروا يفخرون بمدرستهم وتعاونون بكل الوسائل على نجاحها.

٣- تدعو إلى الثقة بالمعلم: إن ثقة التلاميذ بالمعلم هامة كثقة الجند بالقائد، فإذا فقد الجيش ثقته برئيسه فلا مفر من الفوضى والعصيان والفرار.

وإذا فقد المدرس ثقة تلاميذه به كان من الصعب عليه أن ينجح في مهنته. أما المعلم الماهر الكفء فمن السهل عليه أن يكتسب هذه الثقة فيستخدمها في تسهيل الصعب على التلاميذ، وهدايتهم إلى الطريق المستقيم، طريق الحكمة والعلم والخلق الحسن.

فالطفل يشعر بأن من الواجب أن يعرف المعلم معلومات أكثر من التلميذ حتى يكون موضع ثقة واحترام.

٤- تبعث في التلاميذ حب العمل والإخلاص فيه: إن التلاميذ يعجبون بالمعلم القدير الغزير المادة ويتمنون أن يكونوا مثله في يوم من الأيام علما ومقدرة، فهو المثل الأعلى أمامهم، وحضوره بينهم يذكرهم دائما بأن العلم ثمين، مثل هذا التأثير يحيى الجو العلمي بالمدرسة، ويدعو إلى تحسين مستوى التلاميذ، واتساع آمالهم وتقوية إرادتهم.

فالمعلم القوي بعمله وخلقه وشخصيته ليس في حاجة إلى استعمال أية قوة رادعة كالعقاب، أما المعلم الضعيف فهو الذي يلجأ دائما إلى العقاب، ويحتاج إلى استعمال القسوة أو السلطة التي في يده فيعاقب التلاميذ دائما.

---

١ – محمد عطية الإبراشي، روح التربية والتعليم، القاهرة، باب الحلبي، د. ت.

ومجمل القول: أن الفوائد التي تجنيها المدرسة والتلاميذ بين المدرسين الأكفاء لا تعد، أن متانة المادة تساعد المعلم كل المساعدة في نجاحه في حياته العملية، وحياة التدريس. ولا يكفي أن يعرف المعلم مادته فحسب، بل يجب أن يكون كثير الاطلاع له دراية بكثير من المواد فالمطالعة لا يكمن أن يعلمها رجل ل علم له بآداب اللغة وعلوم البلاغة ولا ينجح في تعليم الجغرافيا إلا من له إلمام بالتاريخ... الخ. ولذلك نقول أن غزارة المادة أهم الخطوات في تحويل الطالب إلى معلم. ولا تنقص في الأهمية عن معرفة قواعد التربية وطرق التدريس وفي النهاية يتوقف نجاح المعلم على مقدرته العلمية وذكائه، ووعيه ونشاطه ووقته وإخلاصه في عمله وشخصيته.

هذا وان حزم المعلم وشخصيته وحبه لمهنته حبا طبيعيا لا يكفي عنه النقص الناشئ عن الجهل بالمادة العلمية أو الجهل بعلوم التربية وعلم النفس فإن هذه الصفات وحدها لا تكفي إذا لم تصحب بمعرفة المادة وطرق تدريسها وتطبيقها.

ثانيا: دراسة العلوم التربوية:

يتخذ كثير ممن لا عمل لهم، مهنة التدريس وسيلة كسب العيش، فيشتغلون بالتدريس في المدارس الخاصة، ولا علم لهم بالتربية أو التعليم أو الأطفال وطبائعهم، وبعض من هؤلاء يكونون من خيرة المعلمين إذا عرفوا قواعد التدريس وطرقه، فيسرون على هدى ويستفيدون من تجارب المربين فدراسة التربية تساعدهم كثيرا على النجاح في العمل وتسهيل الصعاب.

ولسنا ممن يقولون بالقطع، بأن دراسة التربية تستلزم النجاح في التدريس، فقد تعرف النظريات التربوية، وقواعد التدريس وأصولها ولكنك إذا دخلت الفصل نسيت هذه النظريات وتلك القواعد، ولكن التمرين ترى أنها تساعدك كل المساعدة على النجاح في التدريس وتقودك إلى التوفيق في عملك.

وليس التدريس بالمهنة السهلة كما يظن البعض، بل هو مهنة تحتاج إلى معرفة بعلوم التربية، وميل للتعليم، وإخلاص في العمل، وفهم ودراسة لعلم نفس المتعلم كما تحتاج لخبرة وكفاية وصبر ومقدرة، وحضور بديهة ويقظة، وإلى الاهتمام بكل تلميذ وإرشاده وتوجيهه وعلاجه وتقويمه.

إننا لا نتردد في أن نقول أنك لا يمكنك أن تعلم إلا إذا عرفت الغرض من التربية، وتمكنت من معرفة وسائلها وطرقها وفنونها، ودرست ما قاله وجربه علماء التربية وفلاسفتها.

إن الأمل في نجاح المعلم الجديد الذي يشعر بعيوبه، فيجتهد في إصلاحها بالاستذكار والاسترشاد بآراء المربين والانتفاع بالتجارب أكثر من الأمل في النجاح معلم حصل على إجازة التدريس فانقطع عن الشعور بالحاجة إلى القراءة والاطلاع، اعتمادا على معلوماته السابقة، ويحسن بالمبتدئين من المدرسين أن ينتفعوا بآراء رؤسائهم في أعمالهم.

وتتضمن أهم دراسة العلوم التربوية المواد الآتية:

علم النفس، والصحة النفسية، لمعرفة نظريات التعلم المناسبة، والصحة النفسية للمتعلمين وكيفية فهم أبعاد المرض النفسي وطرق علاجه.

- أصول التربية وتاريخ التعليم من أجل الاطلاع على أهم الفلسفات والاتجاهات الحديثة في التربية والنواحي الاجتماعية والثقافية في المجتمع لنعرف لماذا نعلم؟

- المناهج وطرق التدريس لبناء المنهج الملائم وسبل التدريس الحديثة.

- الإدارة المدرسة والتخطيط التربوي للعمل على النهوض بالتعليم ورسم السياسات التربوية للمستقبل الأفضل.

- التربية العملية والتمرين العملي علي إعداد الدروس والعمل على تجربة النظريات والطرق الحديثة في التربية تحت إرشاد المربين.

وبالإضافة إلى هذا فإن المعلم يجب أن يقوم بزيارة مدارس كثيرة ليقف على الطرق الحديثة والأساليب التي يستعملونها، في مثل هذه الزيارات يجب علي الطالب أن يستفيد من كل ذلك في حياته العملية المستقبلة.

كما عليه أيضا أن يحضر المحاضرات العامة والندوات والمؤتمرات التي تساعده في أن يكون في تقدم مستمر وتبني مستقبله كمعلم ناجح.

ومن المفيد أن نعرض هنا أهم الفوائد التي يجنيها المعلم من دراسته للعلوم التربوية:

- حيث أنها تساعده علي النجاح في مهمته فإن المعلم الذي لا دراية له بالتربية لا يجد مثلا حسنا يقتدي به، ويحذو حذوه، ولا يستطيع أن يصحح خطأ نفسه، وليس من الصواب أن يقدم الإنسان على عمل كبير يحتاج إلى علم وخبرة ودراية وهو لا يعرف عنه شيئا.

- فالميل للتعليم بالطبيعة، والعلم بالمادة لا يكفيان للنجاح في مهنة التعليم، بل يجب أن يشاركهما العلم بالتربية وطرق التدريس.

- دراسة العلوم التربوية تحول دون التخبط العشوائي في التجارب التعليمية على الصغار، فلا يكونون ضحايا التجربة الفاشلة. فيجب ألا ينتهج أحد مهنة التدريس قبل أن تكون له دراية سابقة بعلوم التربية وأصولها ومناهجها. ويقول "سبنسر": "أنه ليس هناك مبرر عقلي لترك فن التربية بين بعض المدرسين، ويجب التسليم بأن العلم والطرق السديدة في تربية الأطفال جسميا وعقليا وخلقيا أهم من كل شيء آخر".

- إن دراسة العلوم التربوية يقلل من المجهود ويوفر على المعلم كثيرا من الوقت ويستفيد التلاميذ من أقصر الطرق وبكل السبل. وهذا مما يسهل على المعلم مهنته الشاقة التي تحتاج إلى إجهاد كبير وقوة أعصاب وتحمل.

وعلى المعلم أن يضع نصب عينيه الهدف العام للتربية، وهو تطوير الطفل ككل ولكنه يجب أن يركز اهتمامه على تخصصه أيضا[1].

ونقول لمن يريد النجاح في مهنة التدريس أن يذكر دائما أنه لا يزال طالبا، ويحتاج إلى تجديد معلوماته، والتعمق في البحث، وقراءة كل ما يعن له في مادته وفي عالم التربية، وفي قضايا الحياة العامة.

---

١ – نثانيل كانتور، "المعلم وعملية التعليم والتعلم" ترجمة حسني الفقي، القاهرة: دار النهضة المغربية، د. ت، ص ١٥٢.

ثالثا – الإعداد الثقافي:

وهو في جوهره يرجع للمعلم ذاته، بأن يكون على متابعة دائمة بما هو جديد في مجال تخصصه الأكاديمي، وكذلك في النظريات والمستحدثات الجديدة في المجال المهني (في التربية وعلم النفس)، وعليه أن يشارك في المؤتمرات التربوية، ويتابع الدوريات العلمية والتربوية، ويواظب على حضور الدورات التدريبية وورش العمل التي تؤدي في النهاية إلى مزيد من الثقافة والاطلاع على كل جديد، بحيث يكون المعلم متابعا لكل المتغيرات من حوله، وتتكون له رؤية خاصة تجاه مجريات الأمور.

بعد أن عرضنا لأهمية المعلم ودوره، وأهم صفاته وضرورة إعداده علميا وتربويا، يجدر بنا أن نشير إلى **بعض المشكلات التي تواجه المدرسة الابتدائية وموقف المعلم الإيجابي في حلها.**

١- النقص في أعداد المعلمين:

المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم. فالمبنى الجيد، والمناهج المدروسة، والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذ لم يتوفر المعلم الصالح، بل أن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان، ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي، ومن الأمور البديهية أن المدرس هو من أهم العناصر التي تعتمد عليها العملية التربوية في تحقيق أهدافها. وكما ذكرنا من قبل أن نجاح التعليم أو فشله يعتمد بدرجة كبيرة على المعلم المؤهل تأهيلا جيدا ليتولى القيام بعلمه في ظل أهداف وفلسفة المجتمع.

لكن الواقع يظهر لنا مشكلات وحقائق منها أن هناك نقصا شديدا في كثير من التخصصات منها العجز الشديد في معلم اللغة العربية، والإنجليزية والتربية الفنية والزراعية، وقد يكون العجز في عدد المعلمين راجعا إلى عدم الإقبال على مهنة التدريس لعدم وجود حوافز مادية أو أدبية، فقد كان في الماضي القريب

للمدرس وضع اجتماعي لائق يتقاضى راتبا يكفيه، و لم تكن الدروس الخصوصية ضرورة لمعيشته[1].

كما أن هناك عديدا من المؤهلات الدراسية للمعلمين العاملين بالمدارس الابتدائية تشمل مؤهلات متوسطة ودون المتوسطة، ومن ثم ظهرت الشكوى من هبوط مستوى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، مما دفع المتخصصون والمختصون يؤكدون على ضرورة إعداد معلم التعليم الابتدائي إعدادا تربويا وعلي المستوى الجامعي.

ومن النواحي التي لها انعكاس مباشر علي نوعية التعليم ومستوى إنتاج المعلمين، الجو النفسي الذي نوفره لهم. فشعور المعلم بالرضا عن مهنته وإحساسه بالأمن الاقتصادي وبأنه موضع تقدير وتوفير جو الاستقرار له من الأمور التي تتيح له راحة نفسية وتهيئ له تكريس الجهد لمتطلبات مهنته.

إن إنصاف هذه الفئة، مثل إنصاف ذوي الرواتب المتواضعة جميعا، ينبغي أن يبدأ بدراسة واقع تكاليف الحياة. فالاتجاه العلمي في حل قضية الراتب يقتضي أن نأخذ في اعتبارنا المسكن المناسب، والمظهر المناسب، ووجبات الطعام الصحية الكافية وحق الإنسان في شيء من الترفيه المناسب، ويمكن أن يمثل ما نصل إليه عن طريق هذه الدراسة الحد الأدنى الذي يجب أن نوفره لأي شخص توظفه الدولة.

إن من أهم ما ينبغي أن نؤكده هنا هو أنه من غير المتوقع أن يتفرغ الإنسان لعمل وأن يضع فيه كل طاقته ما لم يكن هذا العمل يدر عليه ما يكفي فعلا لمواجهة مطالب الحياة. فليكن إذن أحد الإجراءات السريعة للإصلاح والعمل على أن يجد كل إنسان ما يكفيه.

ودور المعلم هنا: يجب عليه أن يتابع بنفسه ما وصل إليه العلم الحديث من معلومات وأدوات، وأن يكون على مستوى الوعي بالمتغيرات في مجتمعه، وأن يحاول

---

١ – محمد سيف الدين فهمي، "متطلبات التعليم الأساسي" بحث مقدم لمؤتمر التعليم الأساسي، ١٩٩١، ص ٤٩٧.

أن يبني نفسه، وينمي مداركه ويزيد من ثقافته بالمشاركة الفعالة في المؤتمرات والندوات، الاطلاع والبحث الدائب، والإقبال على الدورات التدريبية والدراسات المفيدة التي ترفع من مستواه المهني بكل حماس وإقبال من أجل رفع مستوى الكفاءة التعليمية.

فالمعلم الذي يواصل تعلمه الذاتي يعطي صورة لتلاميذه بوصفه قدوة لهم بالإقبال على التعليم أيضا، والاستمرار في التعلم، لا يأتي عن طريق دراسة برامج معينة بل يعني النمو في تفهم الذات والوعي المتزايد بما يحدث في داخل الشخص، وبالاختصار يعني دراسة وفهم عملية التعليم والتعلم خلال النمو الشخصي.

وفهم المعلم لعملية التعلم وطرق التدريس، يخلق الفرص المناسبة التي يستغلها التلاميذ لنموهم الشخصي. وهذا الفهم المصحوب بحسن الإدراك واختيار الوقت المناسب يرفع التلميذ إلى خلق شيء حقيقي له معنى يستفيد من خبراته القادمة. هذا النوع من التعليم والعلاقة بين المعلم والتلميذ، ورغبة التلميذ في التعلم كلها عناصر تتفاعل فيما بينها ومع غيرها في عملية التعليم.

٢- العامل الدراسي واليوم المدرسي:

في نظامنا التعليمي يتوقف بدء العام الدراسي على الفراغ من مشكلات قبول التلاميذ الجدد حيث تزيد الأعداد المتقدمة للمدارس عن الأماكن الموجودة بها، كما تتوقف على مدى استعداد السلطات لمواجهة العام الدراسي عن طريق تزويد المدارس بالمعلمين والأدوات والكتب اللازمة. وأي ظرف يؤدي إلى تأخير بدء العام الدراسي أو تعطيل الدراسة أياما في أثناء العام لا يكون له عادة علاقة بالموعد الذي يتقرر عنده إنهاء العام الدراسي، وشيء عادي جدا أن تسمع الآباء والعاملين في المدارس الابتدائية يتساءلون عن بداية العام وعن فترة العطل الموسمية المتصلة بالأعياد وبنصف العام الدراسي ونحو ذلك، لأنه ليس هناك تقاليد تتصل بهذه الناحية. وفوق ذلك يبدو أن السلطات التربوية في بلدنا لا ترى أن هناك علاقة بين اليوم الدراسي وأي

أثر تعليمي، فنجد ما يسمى أعياد رسمية تعطل فيها المدارس والمعاهد والجامعات[1]، ونحن نريد أن نقرر أن طول العام الدراسي أمر يتقرر في ضوء دراسة تتصل بأهداف التربية ومحتواها وبطاقة التلاميذ والمعلمين.

وحتى لا يخضع العام الدراسي لأي هزات، ينبغي أن يكون هناك تقليد ثابت متصل بتشكيله وتوزيع أيامه وطوله على مدار العام ومهما كانت الإجازات لابد أن ينال التلاميذ العدد الثابت من الأيام الدراسية على مدار السنة.

ومن المفيد بالنسبة لطول العام الدراسي تقديم بعض الخبرات التي تبرهن على التقاليد الثابتة لطول العام الدراسي. في بريطانيا يبدأ العام الدراسي للمرحلة الابتدائية في أوائل سبتمبر وينتهي في أواخر يوليو وهو بهذا الشكل عام طويل، ولكنه مقسم إلى ثلاثة فصول دراسية، وعدد أيام العمل في العام مائة وخمسة وتسعون يوما، أي أن هناك تسعة وثلاثين أسبوعا تستمر فيها الدراسة، والتلاميذ لا يذهبون إلى المدرسة يومي السبت والأحد. وفي الولايات المتحدة الأمريكية تبلغ عدد الأيام العاملة في السنة بالنسبة للمرحلة الابتدائية في المتوسط مائة وثمانين يوما[2].

وفي الاتحاد السوفيتي يبدأ العام الدراسي في أول سبتمبر وينتهي بالنسبة للتعليم الابتدائي في ٣١ مايو، والعام مقسم إلى ثلاثة فصول دراسية يعقب كل منهما عطلة محدد موعدها. والأسابيع العاملة بالنسبة للمرحلة الابتدائية خمسة وثلاثون أسبوعا[3].

ونحن نورد هذه الخبرات لنقارن بها حالة ميوعة العام الدراسي السائد عندنا فليس هناك مجال للسؤال عن عدد الأيام العاملة في السنة لأن حساب هذا لا يدور في

---

١ – في مصر (إجازة عيد الوحدة ٢٢ فبراير – عيد تحرير سيناء ٢٥ أبريل – عيد العمال أول مايو – شم النسيم في مايو، عيد الجلاء في ١٨ يونية – عيد الثورة ٢٣ يوليو – رأس السنة الميلادية / الهجرية – عيد القوات المسلحة ٦ أكتوبر – عيد مدينة السويس ٢٤ أكتوبر – المولد النبوي الشريف – عيد النصر ٢٣ ديسمبر – إجازة نصف العام – وإجازتي العيدين).

٢ – James, D, Koerner, "Reform In Education", London: Longman, ١٩٩٣, P. ٥١.

٣ – M. Deineko, "Public Education In USSR", Moscow, n.d, P. ٨٧.

خلد أحد. ولقد لفت هذا الأمر نظر الكثير من الكتاب والمفكرين مما دفعهم إلى الكتابة في الصحف يتعجب من قصر العام الدراسي وكثرة إجازاته[1]، فيقول الكاتب: "ابني ذهب إلى مدرسته الإعدادية في أوائل أكتوبر الماضي وفي شهر أكتوبر منح إجازة ٦ أكتوبر، ثم إجازة ٢٤ أكتوبر، وفي ديسمبر منح إجازة مولد النبي صلى الله عليه وسلم، ثم إجازة عيد النصر في ٢٣. من الشهر التالي منح إجازة نصف السنة ثم إجازة عيد الوحدة ٢٢ فبراير، أما في نهاية مارس فقد أحيل مع زملائه بالشهادة الإعدادية إلى التقاعد في البيت لأن المدرسة بدأت تستعد لامتحانات النقل وانقطعت علاقته مع زملائه ومع المدرسين فعليا في ٣٠ مارس .. وإذا نظرنا إلى مستويات التعليم الأخرى نجد أن المرحلة الابتدائية لا تختلف عن المرحلة الإعدادية ولا عن المرحلة الثانوية في شيء. فالإجازة أطول من فترة التعليم أو تكاد تكون ضعفها".

أما عن طول اليوم المدرسي: لقد تأثر طول اليوم المدرسي عندنا بمشكلة التوسع العددي في تلاميذ المدارس، ففي مصر يستغل المبنى المدرسي الواحد لدورتين تعليميتين أو أكثر، وهذا إجراء يترتب عليه تقصير اليوم المدرسي، واختصار عدد الحصص بل وإهمال بعض الموضوعات واكتفاء بالتركيز على المواد التي لها كتب دراسية.

وعلى الرغم مما بذل من مجهودات لتوفير المزيد من المباني المدرسية وعدد من المدرسين فإننا لا نستطيع أن نتجاهل الواقع، وهو أنه خلال اليوم المدرسي الواحد الذي قد لا يستمر أكثر من ثلاث ساعات نظرا لتعدد الفترات الدرسية يستحيل على المدارس أن تتوسع في برامجها. ومن ثم فالتعليم الابتدائي من حيث الواقع قد تواضع في أهدافه، مكتفيا بمجرد مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات التقليدية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب بالإضافة إلى بعض المعارف الأولية البسيطة وإذا كانت معظم البيوت على المستوى الشعبي تعوزها الظروف التي تجعل منها وسطا صالحا

١ – محمد إسماعيل علي، "التعليم في إجازة"، الأهرام، في ١٩٨٥/٥/٢٣، ص ٧.

لتربية الأطفال فإن المدرسة الابتدائية بيومها القصير الذي يقل عن ثلاث ساعات أحيانا، والبرنامج المضغوط، والحياة المدرسية الخالية من النشاط لا تعمل بطريقة تجعلها تؤدي دورا في تغيير ما هو قائم، ولكن بطريقة تؤدي إلى تثبيته، سيبقى البيت هو صاحب الأثر شبة الوحيد في تربية الأطفال ما دامت المدرسة قد اكتفت بدور صغير محدود.

وهناك معان أربعة لليوم المدرسي الطويل تدعونا إلى ضرورة التمسك به:

١- معناه أن هناك فرصا مواتية للنشاط الحر حيث يختلط تلاميذ المدرسة ويلعبون، وهم في أثناء ذلك يستطيعون، بإرشاد المعلم، أن يشتقوا المبادئ التي يسترشدون بها في سلوكهم. كما يستطيع المعلم في فرص النشاط الحر أن يكشف بعض الجوانب الضعيفة في تلميذه من كونه انطوائيا أو عدوانيا أو ما إلى ذلك.

٢- أن هناك فرصا مواتية للنشاط الاجتماعي من حفلات ورحلات ونحوها، وأيضا للإسهام في تنظيمها وما يتصل بذلك من أمور تربي التلاميذ على تحمل المسئولية وتدريبهم على العمل الجماعي وتنمي فيهم روح التعاون والميل إلى خدمة الجماعة.

٣- أن كل المواد الدراسية – سواء كان لها، أم لم يكن لها كتاب – ستلقى حظها من العناية. وستتهيأ الفرص لممارسة التربية الرياضية والفنية والأناشيد والموسيقى بشكل يجعل وظيفة المدرسة الابتدائية أكبر من مجرد إمداد الناشئ ببعض المهارات الأساسية وحشو ذهنه ببعض المعارف البسيطة.

٤- أن الجو المدرسي سيكون مهيأ أكثر لأن يكون جوا تربويا تدعم فيه الصلة بين التلاميذ ومعلميهم[1].

ما أشرنا إليه يوضح أنه كلما سمحت لنا الظروف بتهيئة جو يجعل التلاميذ

١ – أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ط ٣، ١٩٩٠، ص ١٦٦.

مرتبطين بمدرستهم حوالي سبع ساعات في اليوم كان ذلك أفضل من جعلهم مرتبطين بها لمدة صغيرة من أجل توفير الخدمات الاقتصادية في النفقات واستيعاب أعداد أكثر. أي أن ذلك الجانب من الجوانب التي لا يجوز التسامح فيها خاصة في ضوء ظروفنا الحالية.

سيقتضي الأخذ بنظام اليوم المدرسي الكامل إلغاء التعدد اليومي في الفترات التعليمية وسيقضي ضرورة الاهتمام بتوفير الأماكن الصالحة للاجتماعات والهوايات وكذلك العناية بالموسيقى وممارسة النشاط والتربية الفنية وبتنويع أدوات اللعب كما سيترتب عليه إمداد التلاميذ بوجبة غذائية مناسبة، إلى غير ذلك مما كاد يختفي تماما من محيط المدرسة الابتدائية في بلادنا.

ومشكلة اليوم المدرسي أيضا قد نالت اهتمام الكتاب والمفكرين على صفحات الجرائد اليومية، حين يقول الكاتب: "متمنيا أن يؤدي التفكير في تجربة اليوم الكامل إلى تخليص البيت المصري من هم ثقيل حل به في السنوات الأخيرة.. فالطبيعي والمنطقي أن يعود الوالدين من عملهما لتتاح لهما في الفترة المسائية متابعة حياتهما العادية.."[١].

لكن المدرسة اقتطعت كل هذا الوقت لنفسها عندما ألقت على البيت بالدور الأساسي الذي كانت تقوم به في سنوات مضت فلم يعد التلميذ بمجرد مساعدة أبويه له في أداء الواجب اليومي لكنه يطلب منهما أن يبدأ معه في شرح دروسه التي يعود إليهما من المدرسة وهو لا يلم بها الإلمام الكافي وهذا يعني أن الآباء مطالبون بالتفرغ التام في الفترة المسائية من يومهم بدور المدرس وهو دور لم يؤهلوا له، وليس من العدل أصلا أن نلقي عليهم بأعبائه.

إن اليوم المدرسي الكامل يمكن أن يشمل أيضا إتاحة الفرصة للأبناء للقيام بواجباتهم اليومية في المدرسة، وتحت إشرافها قبل العودة إلى البيت وهذه ليست

١ – عاطف الغمري، "وجهة نظر: المدرس البديل"، الأهرام، في ١٩٨٤/١٠/٩.

بدعة، لكنها نظام تأخذ به دول كثيرة، أو على الأقل لا يغادر الأبناء مدارسهم إلا وقد استوعبوا دروسهم بالقدر الذي يسمح لهم بأداء واجبهم بأنفسهم، وإذا احتاجوا مساعدة الوالدين فلتكن مساعدة وليس تكليفا بالقيام بدور المدرس، وتحمل دوره بلا منة.

ومن حيث طول العام الدراسي واليوم المدرسي، قد يبدو أن الدور الذي يقوم به المعلم تجاه هذه المشكلة غير واضح، أو محدد، ولكن إذا تدبرنا الأمر وجدنا أن المعلم يستطيع أن يبذل جهدا من أجل أن يهيئ للمدرسة كل السبل والوسائل ويعاون مع إدارتها في أن تكون المدرسة مستعدة للعمل منذ اليوم الأول من افتتاحها في العام الدراسي الجديد، وأن يكون لدى كل تلميذ أدواته وكتبه وأن لا يثقل المعلم على التلاميذ في مطالب كثيرة خاصة بأدوات الدراسة أو غيرها وأن يبدأ بداية جادة منذ اليوم الأول وأن يحاول جاهدا أن يستثمر كل لحظة وكل وقت يقضيه داخل المدرسة مع تلاميذه ويلاحظهم ويتابعهم، ويحاول حل مشكلاتهم وأن يبذل الجهد في استثمار كل الحصص التي يتغيب عنها زملاؤه المدرسون، وأن يعوض تلاميذه ما فاتهم من دروس قد انقطعوا عنها لأسباب خارجة عن إرادتهم كمرض أحدهم أو إجازة طارئة قد انقطع المعلم عن تلاميذه فيها، ولا يحاول أن يسرع في الانتهاء من منهجه على حساب مصلحة التلاميذ فقد يكون من الأجدر به أن يمنحهم من وقته بعد الانتهاء من اليوم المدرسي بعض الوقت لمزيد من الشرح وتعويض ما فاتهم، هذا هو دور المعلم كما ينبغي أن يكون تجاه أزمة قصر اليوم الدراسي وكثرة الإجازات الدراسية في العام الدراسي الواحد.

٣- كثافة الفصل:

كثيرا ما نجد أن مدارسنا أن بعض الصفوف قد وصل عدد تلاميذها إلى الستين أو ما فوق ذلك، وازدحام الصفوف بهذه الصورة، وخاصة في المرحلة الابتدائية والصفوف الأولى بها، يعطل عمل المدرس، فالمعلم سيضيع كثيرا من الوقت ومن الجهد كي يوفر نوعا من النظام وكي يساعد الأطفال في حل مشكلاتهم. وهو لن

يجد فرصا كافية لمراعاة الفروق الفردية أو لمساعدة التلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة في بعض المواد الدراسية أو في بعض أجزاء هذه المواد. أما ما نطالب به المعلم من ضرورة الإلمام بظروف تلاميذه وتكوين فكرة واضحة عن مستواهم ومشكلاتهم وما إلى ذلك فأمر لن تساعد عليه ظروف الازدحام الذي تواجه به المعلم وكثيرا ما يؤدي ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين الجدد أن ما نطالبهم به في هذا الاتجاه ليس سوى مثاليات تربوية لا يمكن تحقيقها.

يكاد يجمع خبراء التعليم الابتدائي على أن صفا في حدود الثلاثين يهيئ جوا تربويا طيبا. ولكننا -إزاء ظروف الاستيعاب - لا نرى مانعا من تجاوز ذلك بمقدار الثلث والوصول بكثافة الصف إلى أربعين تلميذا وهذا في نظرنا عدد يمثل الحد الأعلى لطاقة الصف وان كان يحسن ألا تصل إليه الصفوف الأولى. وعند استيعاب أربعين تلميذا في الصف ينبغي أن نعتبر ذلك إجراء مؤقتا، كما ينبغي ألا نفتح الباب لتجاوزه ولو كان التجاوز بتلميذ واحد.

ونود أن نشير إلى أن وجود صفوف تجاوزت حد المعقول في الاستيعاب الكمي أمر قد لا يظهر في المتوسط العام لأسباب تتصل بأمور مثل كثافة السكان في المناطق المختلفة، والتوزيع الجغرافي للمدارس، وسعة صفوف المبنى ووعي الجماهير في أنحاء البلاد بقيمة التربية.

ولهذا نجد أن بعض المدارس الرسمية المصرية قد بلغت كثافة الصف فيها ستين تلميذا، وهذا الأمر مألوف.

ونلخص ما سبق بأن كثافة الفصل والأعداد الكثيرة في الصف الواحد بجانب أنها تعوق عملية التعليم والتعلم، فإنها تضيف أثقالا أخرى على كاهل المعلم من أعباء تصحيح دفاتر التلاميذ، ودقة تقويمهم وعلاج مشكلات التخلف المدرسي عند بعضهم فهذه هي بعض المشكلات التي تنجم عن كثافة الصف الدراسي بالنسبة للمعلم، ويمكن للمعلم أن يسهم بدوره في هذا الجانب علي هذا النحو:

بأن يمد حبال صبره إلى أقصى مداها، وأن يحاول أن يجيب عن تساؤلات معظم التلاميذ بقدر الإمكان وبقدر ما يمكنه الوقت من ذلك ويحاول أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويعمل على حل مشاكلهم وأن يحاول انتهاز الفرصة بأن يغتنم درسا في الهواء الطلق - أو في فناء المدرسة - متعلقا بالمادة الدراسية كمعرفة الاتجاهات الأصلية مثلا، أو التعرف على نباتات معينة وإذا كان معلما للعلوم عليه أن يستغل المعمل أو المدرج المخصص لهم - إن وجد - عند شرح دروس العلوم فهو مكان أكثر اتساعا من الفصل فيعمل المعلم بذلك على التغيير والتجديد وتنشيط لذهن وأفكار التلاميذ حتى ينجذبوا بشغف إلى المادة ويستوعبوها كل حسب قدراته واستعداداته.

٤ - المباني والتجهيزات:

إن المبنى المدرسي يشكل عاملا رئيسا لنجاح عملية التعليم، ونحن إذا نظرنا إلى المباني المدرسية الحالية سواء في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية نجد أنها تنوء بحملها فكثافة الفصل الدراسي أكبر من الحد المقبول - كما أشرنا من قبل - وأنها تعمل فترتين أو أكثر، وينقصها كثير من المواقف التعليمية مثل المعامل والمكتبات، كما أن نسبة ملحوظة من هذه المدارس تحتاج إلى إحلال سريع كما أن هناك مباني مدرسية مؤجرة للتربية والتعليم وأغلبها مدارس ضيقة الحجرات كما يلاحظ أن كل هذه المباني لم تصمم بما يجعلها ملائمة للتعليم.

ولكي يتحقق انخفاض في كثافة الطلاب في الصف وعدم شغل المبنى الواحد أكثر من فترة دراسية أي أن تحقق بذلك اليوم الدراسي الكامل ينبغي أن تنشأ ٤٣٠٠ مدرسة جديدة، وبالإضافة إلى ٥٠٠٠ فصل جديد تتكلف كلها أكثر من ٢٦٠ مليون جنيه.

وفيما يختص بالمبنى المدرسي فيجب أن يراعي في تصميمه استجابته لمتطلبات التعليم والتعليم الأساسي بوجه خاص الذي يحتاج إلى ورش عملية ومختبرات وأماكن للتدريبات العملية.

فالمدرسة الابتدائية الحالية تكاد تخلو من المعامل وليس بها ورش باستثناء بعض المدارس التي تم تزويدها حديثا أثناء فترة التجريب كما أنها تخلو أيضا من الأماكن التي يقوم فيها التلاميذ بالأنشطة ومن بينها الأنشطة الرياضية.

وتكاد تجمع المحافظات التي تضم المناطق ذات الطبيعة الخاصة على ضعف الإمكانات ونقص التجهيزات بها، وعدم كفاية الأدوات. وهذه المشكلات يرجعها المسئولون عن التعليم إلى نقص الموارد المادية. ولكن ينبغي أن ينظر إلى التعليم على أنه استثمار وألا نبخل في دعم الإنشاءات المدرسية وإمدادها بالتجهيزات الحديثة من وسائل تعليمية ووسائل سمعية وبصرية تسهم في النهوض بمستوى العملية التعليمية وجذب انتباه التلاميذ وجعلها عملية مشوقة.

كما أن هناك مساهمات شعبية من أجل بناء مدارس جديدة ومشاركة فعالة حتى نتمكن من التغلب على هذه المشكلة الجوهرية وهي نقص المباني والتجهيزات والتي يترتب عليها كثير من المشكلات ذات الأثر السيئ علي العملية التعليمية.

ويظهر دور المعلم في هذا الجانب عندما يحث أولياء الأمور على المساهمة والمشاركة الشعبية من أجل بناء حجرات دراسية جديدة أو دعوة بعض الآباء في المساهمة بأرض لبناء مدرسة جديدة، فهذه المشكلة سوف تحل مشاكل أخرى مثل زيادة عدد التلاميذ في الفصل الدرسي.

كما عليه أن يحث تلاميذه على الأسلوب الأمثل للمحافظة على مباني المدرسة وأثاثها وأدواتها وأن يتعودوا على النظافة والنظام وتكوين جماعات الإصلاح والإرشاد لكل ما يتلف من مهمات وأدوات حتى يصبح المبنى والأدوات والتجهيزات في أحسن حالاتها لينتفع بها أكبر عدد ممكن ويوفر الكثير من النفقات.

كما يعمل بعض المعلمين في مجال الهوايات والصناعات المدرسية على عمل الأدوات اللازمة للتعليم كالوسائل التعليمية، وأدوات النظافة وبعض الأجهزة التي يساهم في عملها الطلاب مشاركة منهم في تجهيز مدارسهم بالجهود الذاتية، حتى

يشعروا أنهم يساهمون ويعملون من أجل مدرستهم مما يزيد لديهم الانتماء إلى مدارسهم ويشعرون أن ما في المدرسة من أجهزة وأدوات هي كلها ملك الجميع.

٥- التسرب:

يعتبر التسرب مؤشرا على مدى كفاءة النظام التعليمي، ونقصد بالتسرب انقطاع التلاميذ عن الحضور إلى المدرسة وعدم مواصلة تعليمهم حتى نهاية المرحلة.

والتسرب مشكلة خطيرة استرعت انتباه كثير من المهتمين بالتربية والتعليم حيث أن للظاهرة أبعادا خطيرة اجتماعية واقتصادية وسلوكية، فالمتسرب يترك المدرسة قبل أن يتزود بالقدر الضروري اللازم من المعرفة والخبرات والاتجاهات والقيم التي تعينه على الحياة في المجتمع كمواطن مستنير.

ولعل أهم ما يمكن أن نلاحظه على هذه الظاهرة أن لها جوانبها الطبقية التي تتمثل بما يلي:

- ظاهرة التسرب من الظواهر التي تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وضوحا في القرى منها في المدن.

- وهي أكثر ظهورا في القرى البعيدة عن مواقع المدارس وبصفة خاصة القرى النائية وهي عادة ما تكون ذات مستوى اقتصادي منخفض.

- تبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشعبية من المدن التي تتصف سكانها بقلة الدخل وشدة المعاناة الاقتصادية، وتختفي أو تكاد في الأحياء المرتفعة الدخل.

- كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات منها بالنسبة للبنين وعلي الأخص في الريف، وبين المجتمعات الفقيرة لما تتعرض له من ضغوط وقسوة.

- كذلك نستطيع أن ندرك مدى الخطورة عندما نعلم أن نسبة التسرب تأخذ في الارتفاع في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية بمعدل أعلى من الصفوف الأولى، أي بعد أن يكون الطالب قد كلف الدولة أضعافا مضاعفة.

وتتمثل أبعاد هذه المشكلة في كثير من الجوانب العملية التربوية التي تنعكس آثارها على الأهداف العامة للمجتمع، وكذلك على الأهداف الخاصة للمدرسة الابتدائية، فالتسرب لا يعدو أن يكون فاقدا للمبالغ التي ترصدها الدولة في ميزانيتها كل عام ليشمل التعليم جميع المواطنين الذي تعدهم للمساهمة في تقدمها ورقيها، حيث يضيع جزء غير قليل من هذه المبالغ بسبب التسرب.

كما أنه إهدار حقيقي للجهود التي تبذل في إطار تخطيط واضح المعالم تقل آثارها وينخفض عائدها المؤثر مع وجود الظاهرة، كما أنه يعتبر منبعا لا ينضب للأمية ويضيف المزيد إلى رصيدها ويعمق ضررها وخطورتها، هذا إلى جانب أنه لا يتيح الفرصة لوضع الخطط المرحلية المتكاملة نظرا لانعدام الاستقرار الواقعي، وأخيرا فالتسرب عامل من عوامل انحراف النشء نتيجة مخالطتهم لرفاق السوء، ولوجود الفراغ والمغريات التي تؤدي لانحراف البعض بدلا من أن يكونوا تدعيما للمجتمع كطاقة جديدة، يتحولون إلى أن يكونوا عالة عليه، وخطرا على أمنه كيانه وأدوات لتخريب اقتصادياته.

والأسباب والعوامل المؤدية إلى التسرب كثيرة ومتعددة أشرنا إلى بعضها ونوضح البعض الآخر فيما يلي:

١- عوامل من داخل النظام التعليمي منها اكتظاظ المناهج وعدم وجود المنهج الدراسي الملائم وما تفتقر إليه بعض المناهج بين تشويق وجذب للرغبة في التعليم وعدم استخدام طرق التدريس الفعالة والأنشطة في بعض الأحيان وعدم توافق المواد التي تدرس مع فرص العمل والظروف المعيشية في كل منطقة. وكذلك اعتماد التدريس على النواحي اللغوية والنظرية والصعوبات الموجودة في ميدان العمل في المدارس واستخدام طرق التدريس التي لا تتصف بالكفاءة، وقلة الأنشطة التي تنظم خارج المدرسة مع كثرة الحصص وقلة فترات الراحة ونقص الكتب والتجهيزات المدرسية، ونقص الإجراءات الصحية والعلاجية، وقدم المباني المدرسية وعدم صلاحيتها، وقلة الأفنية المدرسية، وأجهزة التربية الرياضية التي تؤثر في حالة الطفل الجسمية.

وهناك عوامل أخرى تسبب التسرب هي خارج النظام التعليمي ونقصد بها جملة الظروف المحيطة بالمدرسة والبيئية الأسرية بالتلميذ.

ويمكن أن يقدم المعلم جهوده المخلصة تجاه مشكلة التسرب فهو رائد اجتماعي ومصلح في قريته، وفي مجتمعه بأن تكون المدرسة مصدر ومركز إشعاع في البيئة وأن تعقد الندوات لتوعية الآباء وأولياء الأمور بأهمية التعليم، ومتابعة حالات الغياب داخل الفصل وعند كل درس، وإبلاغ أولياء الأمور عن انقطاع أبنائهم أولا بأول وتشديد العقوبات على ولي الأمر إذا أهمل إرسال ابنه إلى المدرسة.

كما يجب على المعلم أن يكون جذابا في أسلوبه، غير قاس في معاملته للتلاميذ حتى لا ينفرهم من المدرسة، وأن يحاول عمل المسابقات ومنح الجوائز للتلاميذ المواظبين والمتفوقين ومساعدة التلاميذ الذي يعانون مشكلات اقتصادية حتى لا يكون تسربهم حلا لهذه المشكلات الاقتصادية التي تعاني منها أسرهم.

٦- المناهج وطرق التدريس:

المنهج وسيلة لتحقيق فلسفة تعليمية تستمد مقوماتها من النظام الاجتماعي الذي نشأت المدرسة في رحابه ومن ثم فخصائص المنهج تستمد من خصائص الحياة الاجتماعية والقومية التي وضع المنهج ليخدمها.

ونظرة سريعة إلى مناهج مدارسنا نجد فيها **الخصائص** التالية:

- إنه منهج قائم على المواد الدراسية التي يتضمنها وهي كثيرة العدد بدرجة غير معقولة.
- أن الجانب العملي في المنهج قليل في حين أن الجانب النظري فيه أكثر.
- أنه تختلط فيه المواد الدراسية القديمة والمواد الحديثة.

فإن مناهجنا من حيث الشكل، وسواء في المرحلة الابتدائية والثانوية - تقوم على مواد دراسية منفصلة كثيرة العدد يغلب عليها الجانب النظري، على الجانب العملي إذ ينقسم منهج كل مرحلة وكل فرقة، إلى عدد من المواد الدراسية كاللغة

العربية والتاريخ والطبيعة وكل مادة من هذه المواد يرتب مقررها في صورة موضوعات حسب تدرج منطق كل مادة فالتاريخ القديم يسبق التاريخ الحديث مثلا.

ثم أن هذه المواد الدراسية لا ربط بينها، وبحيث تسير كل مادة مستقلة عن المواد الأخرى، حتى أن التلميذ قد يدرس موضوعا في مادتين مثل البخر في الجغرافيا وفي العلوم، ودون أن يرى الرابطة بين ما يدرسه هنا وما يدرسه هناك.

وقد يدرس تاريخ دولة في فرقة دراسية ثم يدرس آداب نفس الدولة في فرقة دراسية أخرى، وجغرافيتها في فرقة دراسية ثالثة، ولو اقترن هذا بذاك لكانت الدراسة أجدى.

وقد يدرس التلاميذ في دروس اللغة العربية ألفاظا لغوية هي بعيدة كل البعد عن المصطلحات التي يدرسونها فعلا في دروس المواد الاجتماعية فيترتب على هذا ضياع الوقت والجهد.

وقد نرى في بعض الأحيان أن تعمل دراسة مادة من المواد ضد مادة أخرى فمثلا: مدرس العلوم لا يعنيه ولا يركز على جودة الأسلوب اللغوي في دروس العلوم وبذلك يعتاد التلاميذ ركاكة الأسلوب في أكثر من مادة، مما يضعف أثر تعليم مدرس اللغة العربية الأسلوب الجيد في الكتابة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن صياغة المنهج على هذا النحو تحول دون تكامل الخبرة أو وضوحها ويعطيها صورة ناقصة مشوهة عن مواقف الحياة.

ويمكن أن نحكم على مناهجنا من حيث محتواها وجدواها في ضوء المعايير الآتية:

- هل يعني المنهج بخصائص ونمو التلميذ وحاجته ويقيم وزنا لطريقة التعليم عنده؟
- هل يعنى المنهج بنقل تراثنا الثقافي وقيم المجتمع ومعاييره الصالحة؟
- هل يعنى المنهج بحاجات المجتمع والعمل على حل مشكلاته ؟
- هل يحقق المنهج بوجه عام الأهداف التي تنشدها المدرسة ؟

ويجب أن نأخذ في الاعتبار لكي نحقق هدف ربط التلميذ ببيئته، يجب أن يعاد النظر في المناهج وطرق التدريس. فمن حيث الكتب الدراسية والمنهج المدرسي يفتقر إلى تحقيق ربط حياة المتعلمين ببيئاتهم (الريفية، الحضرية، والصحراوية) حيث لا توجد مرونة في تغيير المناهج والكتب لتلائم كل بيئة من هذه البيئات.

وإن ذلك يتطلب إعادة النظر في نوعية التنظيمات المنهجية السائدة حاليا لأننا مازلنا دائرين في فلك مناهج المواد بينما يجب الاتجاه نحو مناهج النشاط والوحدات الدراسية.

وإذا نظرنا إلى طرق التدريس التي يستخدمها المعلم في إلقاء دروسه نجده يعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار فهذه الطريقة تؤدي بالتلميذ إلى الاعتماد على الذاكرة وحفظ ما يقدم له من معلومات بصرف النظر على مدى حيويتها، واتصالها بمواقف الحياة أما نمو حب الاستطلاع والتعليم الذاتي، والقدرة على التكيف ومواجهة المشكلات فأمور لا يمكن أن نتوقعها من التلميذ لأن سبيلنا معه لا يوصل إليها.

ولكن يستطيع المعلم أن يقوم بدوه لتغير الواقع إذا: تغلب على الصعوبات التي توجد في انفصال المواد الدراسية عن بعضها، بالعمل على الربط بينها، وإنشاء نوع من الصلة الوثيقة بين أوجه النشاط في المواد المختلفة، بل بين هذه المواد وأوجه النشاط خارج الفصل.

ويستطيع معلم المرحلة الابتدائية أن يفيد تلاميذه، ويرضي نزعاتهم بأن يكثر من أوجه النشاط الحركي والاستطلاعي. وما يؤدي إلى إسهام التلاميذ في الدروس إسهاما إيجابيا، واكتسابهم الخبرات بأنفسهم. ويتطلب هذا عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي في الفصل، إنما يتبع بعض الأساليب التربوية الحديثة، واستخدام الوسائل المعينة وغيرها.

ويستطيع المعلم أن يتبع في تدريسه طريقة لا تقوم على التلقين والحفظ وإنما تتفق وطبيعة التعلم عند التلاميذ.

ويستطيع المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وبأن يجمع التلاميذ الضعاف في فصول خاصة. ويوجه إليهم المزيد من العناية، أو عن طريق تقسيم التلاميذ داخل الفصل إلى مجموعات متجانسة في القدرة والميول وتوجيه كل مجموعة إلى عمل يناسبها في الوقت الذي يلائمها.

ويستطيع المعلم أن يستغل بيئته المحلية في عملية التعلم، فيربط دروسه بموضوعات متصلة بهذه البيئة ويشجع التلاميذ على الاتصال بالبيئة، وجمع المعلومات عنها، والتعرف على مشكلاتها وجعلها محورا للدراسة والبحث.

ويجب أن يؤمن المعلم أن هدفه الأول والأخير هو أن يحقق المنهج الأهداف التي ينشدها المجتمع ووضعتها المدرسة. ولا يتأتى هذا إلا إذا نظر المعلم إلى المنهج على أنه أكثر بكثير من مجموعة الكتب والمعلومات وأن هذا المنهج يجب أن يزود التلاميذ بطرائق تفكير سليمة ومهارات واتجاهات وميول مفيدة مثل تحمل المسئولية ونمو روح التعاون، والتفكير العلمي الصحيح والتسلح بالصفات الحميدة، وحسن استخدام أوقات الفراغ.. الخ ولا يتحقق كثير من هذه الأمور في التلميذ إلا عن طريق أساليب وطرق تعليم يكون نشاط التلميذ فيها إيجابيا مع غيره من التلاميذ.

وخلاصة القول أن طريقة التدريس هي العصا السحرية في يد المعلم يستطيع بها - إذا كانت مناسبة - أن يجعل من المنهج أداة فعالة مفيدة للتلاميذ تحقق الأهداف المرجوة.

الفصل الرابع

نحو تعليم ابتدائي أفضل

الباب التاسع: بين التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي

الاتجاهات الأساسية للتربية الحديثة

يمكن في هذا المجال أن نشير إلى أهم الاتجاهات التي تميز الأفكار والممارسات التربوية في حاضرنا المعاصر:١٤

- إن التطور التربوي اليوم يسبق النمو الاقتصادي في كثير من البلدان، ويمهد له ويعتبر كذلك عاملا هاما من عوامل التنمية الاقتصادية بدلا من كونه نتيجة لهذا النمو كما كانت عليه الحال حتى مطلع القرن العشرين.

- تعمل التربية اليوم على إعداد الناس للحياة في مجتمعات ذات أنماط جديدة من الحياة المشتركة، قد لا تكون وجدت حتى الآن، وذلك إلى جانب إعدادهم للحياة في مجتمعاتهم الحالية والتكيف لظروف الحياة فيها. وفي هذا المجال تختلف تربية اليوم عن تربية الأمس التي كان هدفها التعبير عن المجتمعات الموجودة والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها. كما تعكس تربية اليوم رؤية المستقبل وصورة الأنماط الفردية والاجتماعية المستقبلية بدلا من تقنين الأنماط الحالية.

- إن التربية اليوم في سباق مع الزمن بالنسبة لمستقبل الإنسان وأمنه وسلامته. وتتصدى تربية اليوم لأخطر مشكلات الإنسان المعاصر الاجتماعية والاقتصادية

والثقافية والبيئية. وبهذا اتسع مجال التربية الإنسانية بصورة كبيرة ليشمل كافة النشاطات الفردية والاجتماعية، ولتكون التربية أقوى العوامل المؤثرة في حياة الافراد وتطور المجتمعات. ولاشك أن الحضارة العالمية اليوم، كما قال الكاتب البريطاني هـ.ج. ويلز هي "سباق بين التربية والدمار".

- تتميز التربية المعاصرة بعدد من السمات المشتركة بين كافة دول العالم على اختلاف أنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وهذا دليل على أن التربية باتت اليوم الهم الأول لكافة المجتمعات، وأنها تحوز الآن على اهتمام المؤسسات العالمية ومن هذه السمات:

١- اختيار الدول لنظمها التعليمية، فهناك تقارب ملحوظ وتشابه كبير بين النماذج التربوية والتعليمية المطبقة في كافة دول العالم.

٢- تحاول الدول في نظمها التربوية التوفيق بين احترام الحرية الفردية، والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للتنمية الوطنية.

٣- تعمل معظم الدول على إدخال التكنولوجيا المتقدمة على كافة المستويات في كثير من مجالات النظام التربوي، كما تعمل على تيسير العملية التعليمية مستخدمة وسائل تقنية حديثة ومصادر جديدة للتعلم.

٤- تزداد بصورة ملحوظة في تربية اليوم، المشاركة الطلابية في مسؤوليات التعلم والإدارة والنشاط، كما تزداد اهتمام ومشاركة الهيئات الاجتماعية غير الحكومية في عملية تربية وتدريب الناشئين مع بقاء الحكومات المسئول الوحيد والشريك الأكبر في هذه العملية.

٥- تتوسع باستمرار قاعدة التعليم الابتدائي لتشمل كافة من هم في سن التعليم من الأطفال، كما يتعزز ويقوى التخصص في المرحلة الثانوية التي تتسع قاعدتها باطراد لتشمل المزيد من التخصصات وخاصة المهنية. والاتجاه اليوم نحو التقليل من نظم الانتقاء والتخفيف من أعباء الامتحانات.

٦- تخضع المناهج الدراسية في كثير من دول العالم اليوم إلى أكبر عملية تعديل وتنقيح وتطوير شهدتها التربية، وذلك بسبب التغيرات السريعة في وسائل اكتساب المعرفة والاتصال ونشر المعلومات وتغير الحاجات والظروف. وهناك توسع هائل كذلك في التعليم العالي هدفه إتاحة الفرص التعليمية بعد المرحلة الثانوية.

٧- يتعزز باستمرار دور المعلمين وأهمية مهنة التعليم في العالم، كما يزداد عددهم بصورة كبيرة وترتفع الأصوات اليوم لإنصافهم وتأمين أفضل الأجواء النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية لهم للنجاح والتقدم في عملهم. كما تزداد أهمية برامج إعدادهم وتدريبهم وخاصة أثناء الخدمة.

- تحفل التربية المعاصرة بالكثير من مشروعات الإصلاح، سواء الداخلي عن طريق التغييرات البنيوية في النظم التعليمية، أو الخارجي عن طريق اعتماد فلسفات تربوية متجددة. ويهدف كثير من هذه المشروعات إلى توفير المزيد من الفرص التعليمية وخاصة في مجال الدراسات التكميلية العليا، كما تعمل على ربط عملية التطوير التربوي بخطط التطوير الشامل للدولة.

- وتتميز تربية اليوم بظهور الكثير من الآراء والاجتهادات المخالفة لكل ما جرى التعارف عليه من أفكار وممارسات في العملية التعليمية. وتنشط البحوث والدراسات الميدانية الجديدة لإحداث تغييرات جذرية في أهداف التربية ومحتواها ووسائلها.

- تتوطد باستمرار وبقوة، الفكرة القائلة بأن التربية عملية مستمرة مدى الحياة، وتستمر في حياة الفرد والمجتمع دون انقطاع. كما يتعزز مفهوم المجتمع المتعلم، والمجتمع المعلم والمجتمع المستمر في التعلم. ويضاف إلى هذا المفهوم الرئيسي الجديد، مفهوم جديد هو "العمل بقدر الإمكان على تفريد التعلم بحيث يلبى الحاجات والقدرات والاهتمامات المتباينة للأفراد في المجتمعات المختلفة ولكن في إطار عام من التربية الهادفة إلى التعاون الدولي والتفاهم العالمي والسلام بين الشعوب.

بين التعليم الابتدائي والتعليم الأساسي:

-إن التعليم الابتدائي هو البوتقة التي ينصهر فيها جميع أبناء الشعب على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ليخرجوا منها ولديهم الأساسيات التي تعد حدا أدنى للمواطنة.

-إن التعليم الابتدائي يتناول الأطفال في أخطر سني حياتهم بالنسبة لتشكيل شخصياتهم، ومن ثم فهو يعد الركيزة الأساسية لأي نوع آخر من أنواع التعليم.

- إن التعليم الابتدائي يضم أكبر عدد من التلاميذ، وبالتالي فإن ما يقدمه من تعليم يفيد جميع طبقات الشعب.

- إن التعليم الابتدائي هو نقطة البداية والأساس في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وبالتالي فإنه تقع عليه مسؤولية التحقيق السليم لهذا المبدأ.

- إذا نظرنا إلى الطبيعة الإنسانية باعتبارها نتاجا لتفاعل إمكانات الفرد مع ظروفه البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها، وإذا اعتبرنا أن إحاطة الفرد بظروف أفضل تعني نموا أفضل في النواحي النفسية والوجدانية والعقلية والاجتماعية، فإن تفضيل المراحل الأخرى على المرحلة الابتدائية يحطم مبدأ تكافؤ الفرص الذي يعد التعبير العملي عن الحرية الاجتماعية، ولهذا ينبغي توفير الظروف التي تضمن استفادة كل مواطن من التعليم الابتدائي الذي يعتبر مرحلة من أخطر مراحل التعليم.

- إن حاجة الديمقراطية إلى خلق قاعدة شعبية واعية أو مجتمع واعية تسبق حاجته إلى خلق طبقة من الأخصائيين في الميادين المختلفة، ولذلك ينبغي إعطاء التعليم الابتدائي الأولوية في الاهتمام.

- إن التعليم الابتدائي لا يحتاج إلى علاج وقتي لمشكلاته، ولكنه يحتاج إلى إعادة النظر في فلسفته، ومناهجه، وأساليبه وخططه، ومدرسيه، ومشرفيه، وطرق التدريس والتقويم فيه.

الاعتبارات الاجتماعية والتربوية للتعليم الأساسي:

إن فلسفة التعليم الابتدائي تستند إلى طائفة كبيرة من المبادئ والاعتبارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية نذكر منها:

تعتبر القوى البشرية أثمن موارد الدولة، لذلك وجبت رعاية وتربية وتعليم وتدريب الأطفال منذ بداية حياتهم للاستفادة من هذه التربية في تنمية طاقاتهم وقدراتهم، ويؤدي هذا بالتالي إلى تنمية المجتمع.

لما كان الأطفال لا يتمكنون من حيازة الخبرات الحضارية، أو ما يسمى بالتراث، عن طريق الوراثة من والديهم، فلا بد من تعليمهم وتدريبهم وإكسابهم خلاصة التجارب الإنسانية وعلوم العصر الذي يعيشون فيه، وذلك إلى جانب تربيتهم وتنشئتهم اجتماعيا، حتى يمكنهم التكيف والتفاعل مع قوى المجتمع المحيطة بهم. وكلما بكرنا في هذه العملية، كلما أتحنا لهم الفرصة لكي يفهموا المجتمع ويتعاملوا معه بنجاح، وتظهر هنا أهمية اللغة كوسيلة لنقل التراث الاجتماعي والثقافي إلى الصغار.

التربية مدى الحياة هي الأساس السليم للمواطنة الصالحة البناءة، لذلك وجب بذل الرعاية التامة للأطفال منذ حداثة عهدهم ليشبوا على هذه القيم الإنسانية السامية انسجاما مع اتجاهات التربية الحديثة، نحو تكوين الوعي بقيم الديمقراطية والحرية والاستقرار والسلام القائم على العدل والتعاون الخير بين الشعوب.

إن حاجة الأطفال للكبار في المراحل الأولى من حياتهم تستوجب من الكبار فهم ومراقبة ومساعدة هؤلاء الأطفال لضمان نموهم الطبيعي في مرحلة هامة وأساسية من حياتهم. وهذا يعني تأمين بيئة مناسبة يمكنهم فيها النمو والتعلم بجهدهم ونشاطهم الذاتي ضمن إطار من الرعاية والاهتمام والمراقبة السليمة.

إن وثيقة حقوق الطفل التي صدرت في عام ١٩٢٣، وصادقت عليها عصبة

الأمم المتحدة عام ١٩٢٤، ومنظمة الأمم المتحدة عام ١٩٤٦، ونقحها فيما بعد الاتحاد الدولي لرعاية الطفل، تنص على ضرورة تيسير أسباب النمو الطبيعي من النواحي المادية والخلقية، والروحية لكافة الأطفال في العالم. كما أن المؤتمرات الدولية العامة للتربية التي تعقد باستمرار وتركز في توصياتها المختلفة على ضرورة التربية الأولية وأهميتها في تكوين شخصية الفرد وانعكاس ذلك على المجتمع ككل.

إن طبيعة البيئة التي يعيش فيها الطفل، وخاصة في السنوات الأولى وما لها من أثر حاسم في تكوينهم النفسي، والانفعالي فيما بعد، تستوجب أن تكون تلك البيئة سليمة وصحية، ومناسبة وغنية بالخبرات والمثيرات مما لا يتيسر لكل منزل تأمينه لأطفاله. ولذلك تعتبر المدرسة الابتدائية، وحتى الروضة، اليوم جزءا هاما من حياة الطفل العلمية والاجتماعية.

إن تعقد البيئة وتضاعف حقول المعرفة العلمية واتساع مجالات الخبرة الإنسانية، كل ذلك ي لقي على كاهل الوالدين والمجتمع بصورة عامة، أعباء فوق طاقتهم. ويمكن أن تسد التربية الأولية في المرحلة الابتدائية وكذلك فيما قبل المرحلة الابتدائية، معظم متطلبات الأسرة والمجتمع إذا ما تم تنظيمها وإدارتها من قبل المجتمع كمؤسسة متخصصة ومتفرغة لهذه العملية الهامة.

تتجه الأسرة اليوم نحو تقليص واضح في عدد أفرادها مما يحد من مدى شمول البيئة الاجتماعية للأطفال. كما تتجه الأسرة اليوم نحو المزيد من انشغال أفرادها في أعمال إنتاجية خارج المنزل لتحسين وضعها الاقتصادي. ولا شك أن هذا الاتجاه يعزز الدور الهام الذي تلعبه الرياض والمدارس الابتدائية كبيئة اجتماعية موسعة تعوض الكثير من القصور الاجتماعي الناجم عن هذه المشكلة.

إن استقلال معظم دول العالم واتجاهها نحو تنمية مواردها المادية والبشرية بسرعة، قد أدى إلى انتشار الفرص التعليمية وإتاحتها لكافة الأطفال مما استدعى أن تكون المرحلة الابتدائية إلزامية ولا غنى عنها في إي منطلق نحو مزيد من التعليم والتدريب.

إن الجهود الكبيرة التي تبذلها الدول - خاصة النامية منها - لمكافحة الأمية، تستدعي أن تتعزز، وذلك باستيعاب المدارس الابتدائية لكافة الأطفال ممن هم في سن الدراسة الابتدائية، وبذلك تضمن تلك الدول سد منابع الأمية.١٥

أهداف التعليم الأساسي:

يهدف التعليم الأساسي إلى ما يلي:

- توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه، قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة في مراحل النضج والرشد.

- تزويد التلميذ في فترة التعليم الأساسي بالمهارات العملية القابلة للاستخدام، والتي تمكنه من أن يكون مواطنا منتجا في مجتمعة، مشاركا في ميادين التنمية.

- تأصيل احترام العمل اليدوي وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة.١٦

- تنمية شخصية التلميذ الخلاقة، وفكره النقدي البناء، بحيث يتمكن - عن وعي وبالتعاون مع أبناء وطنه - من الإسهام البناء في تنمية مجتمعه، بدءا من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه بحيث يتم طبع شخصيته بمواصفات أساسية أهمها:

١ - الإيجابية: في التفكير والقول والعمل، وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ بقدر المستطاع - عبر سنوات التعليم الأساسي - على أنفسهم في اكتساب الخبرة المعرفية. وأن يتدربوا على استخدام ما يكتسبون من معارف وخبرات في معالجة ما يقابلهم من مشكلات فردية أو جماعية.

٢ - الدافعية: عن طريق قيام تدريس المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي إلى الأساليب التي تجعل دراستها واقعية وعملية، وذلك بأن تدور حول أنشطة ذات صلة بحياتهم وبيئاتهم، لا أن تدور حول مواد منفصلة.

٣ - الابتكارية: عن طريق تشجيع النشاط الابتكاري عند التلاميذ في مجالات الإنتاج التي يتدربون عليها وفي الهوايات والأنشطة التي يمارسونها.

٤ - التعاونية: وذلك من خلال ما يسهم به التلميذ من أنشطة دراسية وأنشطة حرة مع زملائه، وما يقوم به التلاميذ مع مدرسيهم من مناشط مختلفة داخل حجرات الدراسة وخارجها

٥ - الارتقاء بصحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم.

٦ -تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية وقواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته.١٧

مبادئ التعليم الأساسي:

يقوم التعليم الأساسي على مجموعة من المبادئ أهمها:

المبدأ الأول: أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكورا وإناثا، في الريف والحضر على السواء.

المبدأ الثاني: أنه تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات.

المبدأ الثالث: أنه تعليم مفتوح القنوات، يمكنه - بكافة صيغة وأشكاله - أن يؤدي إلى المراحل التالية من التعليم، ولكن مرحلة التعليم الأساسي في حد ذاتها تعتبر مرحلة منتهية بالنسبة لبعض الأبناء أو البنات طبقا لاستعداداتهم وقدراتهم.

المبدأ الرابع: أنه تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعملية مع الحرص على التكامل بينهما، بحيث لا تطغى ناحية على أخرى، تأكيدا لمبدأ تكامل الخبرة والمعرفة عند التلاميذ.

المبدأ الخامس: أنه تعليم يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ والمدرسة وما يلقاه في البيئة الخارجية، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية، وبحيث تكون البيئة الخارجية ومصادر الإنتاج والثروة فيها هي مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل والنشاط، ثم تتسع آفاقها إلى أبعد الحدود وإلى بيئات أخرى.

المبدأ السادس: أنه تعليم من أجل إعداد الفرد لكـي يكـون مواطنـا منتجـا فعـالا سعيدا، فيشارك في العمل والتنمية، التي لا تستهدف التنميـة لذاتهـا، وإنمـا تستهدف الإنسان صانع التنمية والمستفيد منها، لتحقيق رفاهيته.

المبدأ السابع: أنه تعليم يؤكد على تحقيق الذات وانتماء المتعلم لمجتمعه.

يمكن القول بصفة عامة بأن مفهوم التعليم الأساسي قد مر بمراحل ثلاث:

المرحلة الأولى: كان فيهـا ذلـك النـوع مـن التعليـم الموجـه إلى الصغـار سـواء في المرحلـة الأولى مـن التعليـم أم في دراسـات إضافيـة للمنتهـين منهـا بقصـد تزويدهـم ببعـض المهارات العملية اللازمـة لأداء وظـائف معينـة، إلى جـانب اتقـانهم لمهـارات القـراءة والكتابة.

المرحلة الثانية: كان نوع التعليم موجه إلى الصغـار خـارج إطـار التعليـم الرسمي بقصـد محـو أميتهـم وإكسـابهم المهـارات اللازمـة للنهـوض بالمنـاطق المختلفـة ورفـع مستوى الحياة فيها.

المرحلة الثالثة: فهي نوع من التعليم الموجـه إلى الصغـار داخـل المـدارس النظاميـة وغـير النظاميـة مـن سـن ٦ سـنوات إلى سـن ١٥ سـنة، بقصـد تنميـة قدراتهـم واستعداداتهم وإشباع ميولهم وتزويدهم بـالقدر الضـروري مـن القيـم والسـلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكـن لمن أتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف وذلك من أجل إعداد الفرد ليكون مواطنا منتجا في بيئته ومجتمعه.١٨

فالتعليم الأساسـي، بمعنـاه اللغـوي (Basic) يشـير إلى ذلـك الجـزء الأسـفل مـن الهيكل والبنية الذي يكون ملائما لإقامة أجزاء أخرى فوقه، كما، أنه يعني أنه محتوى يوجد في صيغة مناسـبة تلائـم الحاجـات الأساسية للفـرد١٩. بمعنـى مقابلـة مـا هـو أساسي بالنسبة للعملية التعليمية، ومن ثم يجب التركيز عليه والالتزام بـه مـن ناحيـة، ومقابلة ما هو أساسي بالنسبة للمجتمع الذي يطبق فيه ذلك النظـام مـن التعليـم مـن ناحية أخرى.٢٠

ويشير مدلول كلمة "أساسي" إلى أنواع عديدة من التعليم منها:

ذلك النوع من التربية الأولية الذي يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي يحصل عليه الفرد باعتباره من الحقوق الأساسية له. أو أنه وسائل منظمة لمقابلة الحد الأدنى من احتياجات التعلم وهذا يستلزم تحديد الوسائل الجديدة للتعلم من ناحية، وتقدير حجم المتطلبات التربوية للأطفال والشباب من ناحية أخرى، وقد أطلق على هذا المعنى الحد الأدنى من التعليم الأساسي غير الرسمي. أو نوع من التعليم الأولي الذي يكون ضروريا لاستمرار التعليم ويطلق هذا على المستوى الأول للتربية الأساسية. أو نوع محو الأمية ولكنهم يحتاجون إلى بعض الدروس لإعدادهم للعمل أو التلمذة والتدريب على المهارات الأساسية في الزراعة والتجارة والصناعة أو المشاركة في التنمية الخاصة.٢١

أو هو ذلك التعليم الذي يقوم بإعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى للتعليم، وعلى مدى عدد من السنوات وتسليحهم بالقدر الضروري من القيم والمعارف والخبرات المهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة سواء منها الزراعية أو الصناعية أو الحضرية أو الصحراوية أو الساحلية بحيث يمكن لمن ينهي مرحلة التعليم الأساسي أن يواجه الحياة أو أن يواصل تعليمه في المراحل الأعلى٢٢ ومن ثم تصبح المعرفة والمهارات المطلوبة لتعامل الفرد مع بيئته معرفة ومهارات أساسية، كما أن الطرق والوسائل التي تنقل بواسطتها هذه المعارف والمهارات تصبح تربية أساسية وأي نظام رسمي أو غير رسمي استهدف نقل هذه المعارف والمهارات يعتبر نظام تعليم أساسي.

وليس معنى هذا أن ينظر إلى التربية الأساسية ولاسيما في قاعدة السلم التعليمي أو الجزء الأسفل من نظام التعليم الرسمي على أنها تربية مهنية توجه كل الدارسين إلى احتراف مهنة يدوية، وإنما هي تقدير لحاجات الفرد الأساسية التي هي حقه على النظام التعليمي، أن يلم بها إذا ما تسرب من التعليم بعد فترته الأولى. ومن ثم فإن التعليم الأساسي عبارة عن سلسلة مدروسة من الوقائع العملية من أجل تحقيق

أهداف تعليمية متنوعة. وهذه السلسلة أساسية باعتبارها الحد الأدنى اللازم لمواجهة الحياة بنجاح، والقيام بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية المطلوبة.

من أجل تعليم أساسي ناجح:

من خلال فلسفة التعليم الأساسي نجد أن هناك بعضا من الأسس التي يجب أن يقوم عليها هذا النوع من التعليم لكي يحقق أهدافه بنجاح نذكر أهمها:

١ - أن الخبرة لا تكتسب إلا من خلال الممارسة فحين تهيئ المدرسة الفرصة للتلميذ ليحتك بالبيئة المادية والبشرية حوله، يجمع المعلومات عن طريق المشاهدة والملاحظة والتفاعل المباشر، كل ذلك يجعل عملية التعلم حية، يكتسب التلميذ من ورائها الخبرة التي من شأنها أن تعدل سلوكه إلى الأفضل.٢٣

٢ - إن الجانب العملي من التعليم الأساسي لا يجوز أن يبدأ إلا بعد أن يكون الطفل قد اكتسب قدرا من مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة، وليكن ذلك بدءا من سن الحادية عشرة ٢٤ على أن يتم ربط الدراسة النظرية بما تتطلبه المهنة التي سوف تمارس، وهذا يعني أنه بالرغم من أهمية المهارة اليدوية في إتقان المهنة إلا أنها يجب أن تمارس في ظل خلفية نظرية مناسبة لمستوى نضج التلاميذ، ومرتبطة بالجوانب المختلفة للمهنة.

٣ - الاهتمام بأسس وأساليب التوجيه المهني والتعليمي، وتوفير وسائل الكشف عن الميول والقدرات الخاصة لدى الطلاب وتنميتها، ولكي يستطيع الطالب اختيار الطريق المناسب في مستقبل حياته عن وعي وبصيرة.

٤ - أن التدريب على العمل يجب أن يزيد من الفعالية المعرفية للتلاميذ وينمي قدراتهم على تطبيق المعرفة النظرية في الممارسة الإبداعية، وينمي يقظتهم ويقوي الملاحظة والذاكرة والتخيل ويصقل مواهبهم الفنية، وغير ذلك من صفات العامل الناجح الذي يدمج عناصر العمل غير اليدوي في نشاطه.٢٥

٥ - أن يكون العمل اليدوي الذي يمارسه التلاميذ من خلال الدراسة موجها

إلى الإنتاج، أي أن التأكيد فيه على العمل المنتج، بالنسبة للمهنة أو مجموعة المهن موضع الدراسة، للمجتمع ومن ثم لا يطلب من التلاميذ القيام بعمل أو بضعة أعمال غير مترابطة لا معنى لها بالنسبة لهم كأفراد وليس لها سمة انتاجية بالنسبة لمجتمعهم.

٦ - تخصيص الوقت الكافي في أيام العمل المدرسي، للمجالات العملية والتقنية .بما يسمح للطلاب بالتدريب على المجالات التي يختارونها مع استخدام نظام اليوم المفتوح لإتاحة الفرصة للطالب لاكتساب الخبرات والمهارات عن طريق الاتصال المباشر بالمؤسسات ومواقع العمل.٢٦

٧ - توفير عنصر المرونة في الخطة الدراسية، وذلك باتساع مجالات الاختيار أمام التلاميذ وبصفة خاصة في اختيار المجالات الفنية والإنتاجية، مع إعطائهم حرية العمل وحرية اختيار الوقت المناسب لاتخاذ المطلوب منهم.

٨ - يجب أن تسعى المؤسسات التربوية من خلال برامجها إلى إتاحة حد أدنى من الأساسيات التربوية المناسبة لإعداد الأطفال والشباب للحياة من أجل أن يقوموا بأدوارهم الاقتصادية والاجتماعية خير قيام.

٩ - يجب أن يكون التعليم شاملا، فهو لا يقتصر على زيادة الكفاءة المعرفية وحدها وإنما يمتد إلى مختلف جوانب شخصية المتعلم وحياته، أي تنمية جوانب العقل والجسم والوجدان والذوق والقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية. وهذا يؤدي إلى خفض معدلات التسرب وزيادة الدافعية للتعلم ورفع كفاءة عملية التعليم.٢٧

١٠- إن التعليم الأساسي يجب أن يكون تعليما مستمرا، فلم يعد التعليم عملية لها وقت معلوم تنتهي بانتهائه رسميا، كما أن طبيعة التغير في المجتمعات تتطلب باستمرار التعليم مدى الحياة سواء كان رسميا أم غير رسمي. وعلى ذلك "أصبح على التربية المعاصرة أن تعد التلاميذ لمواجهة هذه الظروف، وذلك بالاهتمام بتدريبهم على تكوين المفاهيم وأفضل طرق التفكير والابتكار والمرونة المعرفية وغيرها من المهارات التي تجعلهم أكثر استعدادا للعصر الحديث".٢٨

وظهور مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة يقودنا إلى ضرورة توجيه الأفراد من بداية مراحلهم الأولى نحو التعليم الذاتي، ومن ثم تكون المهمة الأولى للتعليم المدرسي هي تدريب كل تلميذ على أن يربي ويعلم نفسه بنفسه مدى الحياة، أي تكون مهمة المدرسة هي تعليم الناس كيف يتعلمون عن طريق تنمية القدرة فيهم على جمع المعلومات معتمدين على أنفسهم وتطوير قدراتهم المعرفية وحاجاتهم الشديدة إلى التعليم وكسب المعرفة.٢٩

١١ - إن الموقف التعليمي ما هو إلا عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم، ولا يتحقق هذا التفاعل من جانب واحد فقط، وإنما لابد للمعلم أن يشرك التلاميذ في كل خطوة من خطوات الدرس، بحيث يكون لهم دور إيجابي فعال، فهم الذين يلاحظون ويشاهدون ويفكرون ويستنتجون، ويمارسون، ودور المعلم هو تحريك دوافع التلاميذ، وتصحيح أخطائهم وتوجيههم وتشجيعهم على العمل بحيث يتجاوز الدرس حدود المعلومات والتلقين إلى بناء الاتجاهات وكسب المهارات.

١٢ - ضرورة وجود علاقة وثيقة بين المسئولية عن التعليم والمسئولين في قطاعات الإنتاج والخدمات والمهتمين بقضية التعليم من الآباء ويمكن أن يتم ذلك من خلال مجلس إدارة المدرسة، الذي يتولى ذلك على أن يمثل فيه المعلمون وممثلون للمؤسسات الاقتصادية والخدمية في بيئة المدرسة وممثلون لآباء التلاميذ.٣٠

١٣ - ومن ثم ينظر التعليم الأساسي إلى المعرفة على أنها وحدة متكاملة فليست هناك علوم نظرية وعلوم تطبيقية أو عملية بل هناك علما واحدا له جوانبه النظرية والتطبيقية.٣١

ولما كان تطوير التعليم في مراحله الأولى في ظل فلسفة التعليم الأساسي ضرورة نتيجة لما ساد تعليمنا العام (في مراحله الأولى) من الاعتماد على اللفظية والاهتمام بالتلقين والحفظ، والبعد عن الاتصال بالعمل والإنتاج وعزوف عن الارتباط بحاجات البيئة ومتطلباتها لذا كان هذا النوع من التعليم يناسب حاجات مجتمعنا وظروفه.

دواعي الأخذ بمفهوم التعليم الأساسي

برغم الجهود الكبيرة التي تبذلها البلاد العربية في توصيل الخدمات التعليمية إلى كل الأطفال في فئة العمر ٦-١٤، وفي محاولة تحسين كيفها وإنتاجيتها فإن الدراسات التحليلية للتعليم في الوطن العربي تكشف عن أن التعليم في هذه المرحلة يعاني من القصور في كثير من جوانبه، ومن أبرز هذه النواحي:

١ - عدم كفاية التعليم الابتدائي ذي السنوات الست - وهو المأخوذ به في كثير من الدول العربية - لإعداد المواطن القادر على الإسهام بكفاية في حياة المجتمع الذي سيعيش فيه.

٢ - قصور هذا التعليم في كثير من الدول العربية عن استيعاب جميع الأطفال في سن التعليم الابتدائي بوجه عام، مع حرمان فئات ذات ظروف اجتماعية أو اقتصادية أو جغرافية معينة مثل البنات والمعوقين وسكان المناطق الريفية والرعوية، والساحلية من الحصول على حقهم من هذا التعليم بقدر مناسب أو نوعية ملائمة. ويمثل ذلك إهدارا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الشعب. وتشير تقديرات عام ١٩٧٥ إلى أن أكثر من ١٥ مليون طفل وطفلة في فئة العمر ٦ -١٤ لا يحصلون على فرصة تعليم نظامي أو غير نظامي، أو تسربوا من الصفوف الأولى في التعليم الابتدائي. ويلاحظ أن الغالبية العظمى لهؤلاء الأطفال هم من أبناء الريف وسكان المناطق النائية، وكما أن نسبة كبيرة من المتسربين تضطرهم تحت وطأة الظروف الاقتصادية إلى الانقطاع عن التعليم لدخول ميدان العمل قبل بلوغها السن المناسبة لذلك.

٣ - إن الصيغة الغالبة على التعليم الابتدائي والإعدادي هي الصيغة التقليدية التي تعني بالتحصيل المعرفي من أجل الامتحانات الشكلية، فالمعلم والكتاب والتلقين ثم الشهادة المدرسية هي المحاور الرئيسة للتعليم، ويكفي أن يكون التلميذ مستقبلا جيدا بغض النظر عن خطورة تنمية هذا الاتجاه السلبي في مستقبل حياته.

٤ - وينعكس ذلك على محتوى التعليم فنجد أن هذا المحتوى - رغم المحاولات الظاهرة لإصلاحه - يعنى بصفة أساسية بالمعلومات والمعارف،ويهمل ما يتصل

بتنمية المهارات والاتجاهات والقيم وأساليب السلوك اللازمة لبناء الجوانب الاجتماعية والخلقية والسلوكية في شخصية المتعلم، مما أدى إلى ضعف ارتباط التعليم بالحياة، وانفصال المدرسة عن المجتمع ومتطلباته من القوى البشرية المتكاملة البناء التي تستطيع الاسهام في التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

٥ - كما أن الجهود التي بذلت - رغم إخلاصها - قصرت عن الربط العضوي المحكم بين التعليم والعمل وتركزت في معظمها حول تطعيم التعليم العام ببعض الدراسات العملية بصورة مظهرية مفتعلة يكشف عن عدم أصالتها وجدواها " تلك الثنائية الحادة بين ما يسمى بالتعليم العام والتعليم الفني، كما يكشف عن هامشيتها ضعف إيمان المعلمين بها وعدم جدية الجهود التي تبذل لتأصيلها.

٦ - ومن هنا كان التفكير في صيغ جديدة للتعليم في هذه المرحلة أمرا ضروريا ومطلبا ملحا، وجاءت صيغة التعليم الأساسي كإحدى هذه الصيغ التي تمثل فكرا تربويا جديدا في مجال إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى للتعليم، وعلى مدى عدد معين من السنوات. والتعليم الأساسي لا يقصد به مجرد مد سنوات الدراسة الابتدائية سنتين أو ثلاثا أو أكثر، وإنما ينبغي أن يتحدد مفهومه في أنه صيغة جديدة للتعليم تسد احتياجات المتعلم الأساسية، وتتيح فرص التعليم للجميع بدون استثناء، كما تربط بين التعليم والعمل وبين العلم والحياة وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية لإعداد المواطن.

٧ - وفي ضوء هذا المفهوم فإن التعليم الأساسي يستهدف معاونة جميع الأطفال على اكتساب القدر الضروري من القيم الخلقية والدينية المنبثقة عن الثقافة الإسلامية العربية، والتزود بالاتجاهات والمهارات والسلوكيات والخبرات العملية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة التي تمكنهم من الاسهام الرشيد في حياة المجتمع، ومن مواصلة التعليم لمن يريد ذلك، أو من مواجهة الحياة لمن ينتهون منه. والتأكيد على "معاونة الأطفال على اكتساب" هذه الأمور والتسلح به يقصد به التأكد على إيجابية المتعلم وإعداده للتعلم الذاتي والاعتماد على نفسه في مواصلة تعليمه.

٨ – إن مد فترة التعليم ليست غاية في ذاتها فإنه ينبغي أيضا أن يستهدف التعليم الأساسي كصيغة للتجديد التربوي من أجل التنمية استحداث تغييرات جذرية – لا سطحية – في محتوى التعليم ذاته وطرائقه وأساليبه، وفي إعداد معلمه وتدريبه، وفي الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

٩ – وعلاجا لمشكلة انفصال المدرسة عن المجتمع، واستهدافا لاسهام التعليم بفعالية في سائر قطاعات التنمية " ينبغي أن يكون التعليم الأساسي عملية تعاونية تسهم في التخطيط لها وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها شتى قطاعات المجتمع وتحشد لها إلى جانب رجال التربية والمسئولين والمعنيين بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما يستعان بجهود الهيئات الرسمية وغير الرسمية التي تعمل في ميدان التعليم غير النظامي أو اللا مدرسي.

١٠– وقد أخذت بعض الدول العربية بهذا المفهوم، وشرعت في تجريب صيغ جديدة للتعليم الأساسي في إطاره مستمدة من واقعها التعليمي وإمكاناتها، ونذكر من ذلك على سبيل المثال مدرسة الصفوف الثمانية، ومدرسة الصفوف التسعة، ومدارس اليافعين، ومراكز التدريب المهني للمتسربين من التعليم الابتدائي ولمن فاتتهم فرص التعليم، كما جربت بعض الدول غير الدول العربية صيغا أخرى نذكر منها مثلا تجربة التعليم الأساسي في أسبانيا وفقا لقانون التعليم لسنة ١٩٧٠، وتجربة مالي في توجه التعليم الأساسي نحو الترييف وتكامل التعليم غير النظامي مع التعليم الأساسي٣٢.

الباب العاشر: المدرسة الابتدائية كمؤسسة اجتماعية

مقدمة

خلال العصور الأولى من تاريخ البشرية كانت الحياة في المجتمع بسيطة، وخبراتها محدودة، ومشاكلها قليلة، فكانت الثقافة مرادفة للحياة ذاتها وكان الأفراد يتعلمون أساليب الحياة نتيجة الاحتكاك المستمر بالبيئة ومصاحبتهم لآبائهم حيثما تنقلوا بحثا عن الطعام أو الرعي أو للزراعة، أو لأداء الشعائر الدينية. لذلك كانوا يتعلمون من الخبرة المباشرة دون أن يكون هناك تعليم منظم مقصود.

وعندما بدأت المجتمعات تتطور وأخذت الحياة الاجتماعية في التعقيد شرعت الأسر في إيجاد وسائل بديلة لتعليم أبنائها ما توصل إليه المجتمع من معرفة وعادات ومهارات وقيم وكان هذا الاهتمام بداية لظهور مستوى معين من التربية المقصودة. إذ أرسلت أبناءها كي يتعلموا على أيدي أفراد من ذوي المهارة والحكمة ظهروا في تلك الآونة يلقنونهم الدين والصيد والحرب والنظام الأسري.

عندما أصبح لدى المجتمعات حصيلة كبيرة من الثقافة الدينية، رأى القائمون عليها ضرورة إيجاد تنظيم تعليمي يعد فئات ممتازة من الأبناء لتحمل الأسرار الدينية والقيام بالوعظ والإرشاد الديني. من هنا نشأت المدرسة بشكلها التعليمي منذ أكثر من أربعة آلاف عام. وكان اهتمام هذه المدارس بالغا بأمور الدين ثم أخذت في التطور لتتضمن أمورا أخرى دنيوية ذات صلة بالدين، مثل القضاء والقوانين وآداب السلوك والوصايا الخلقية، والطب وغيرها.

هكذا اتخذ التعليم والتربية خلال العصور القديمة، والذي امتد إلى العصور الوسطى شكلين أساسيين:

- تعليم للعامة من الأبناء يتلقونه في البيوت والمزارع ولدى أصحاب الحرف والمهارات، وتتم العملية عن طريق الكبار أو الخبرة المباشرة.

- تعليم لفئة ممتازة من أبناء الطبقة الخاصة لإعدادهم للقيادة في ميادين الدين والحكم، وهؤلاء يتعلمون في مدارس على أيدي حكماء ومعلمين من رجال الدين.

واستمر التعليم المنظم يغلب عليه الجانب الديني، مقتصرا على أعداد محدودة حتى العصر الحديث حيث ظهرت عوامل هامة كان لها أثرها في تغير الحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات وكذلك النظرة إلى المدرسة، ومدى أهميتها للفرد والمجتمع. ومن أهم هذه العوامل:

أ - الاتجاه الديمقراطي: الذي يقوم على احترام شخصية الفرد والإيمان بقدراته، والمساواة في الحقوق والواجبات بين الأفراد. وكان من آثار هذا الاتجاه أن نهج التعليم نهجا ديمقراطيا يؤكد أهمية المتعلم من حيث قدراته في أن يتعلم وحقه فيه، وتطورت مقومات المدرسة وأهدافها ومناهجها ونظمها، وعلاقاتها كي تحقق حاجات أساسية للمتعلم والمجتمع، معتمدة على التفاعل الديناميكي البناء بين أطراف عمليات التعلم المختلفة.

ب - التقدم العلمي والتكنولوجي: كان من آثاره الثورة الصناعية واختراع الآلات الحديثة، والكشوف العلمية العديدة فتغيرت الحياة الاقتصادية مما أدى إلى سرعة تطور المجتمع وتعقده واتساع مجالات المعرفة وظهور التخصصات في كثير من الأعمال والمهن بحيث أصبح من العسير على الفرد أن يعيش في هذا المجتمع إلا إذا حصل على مستوى معين من التعليم. من ثم أصبحت المدرسة هي المجال الذي مكن أن يحقق ذلك، وبالتالي اتسع نطاق أعمالها كي تصل إلى عديد من التخصصات اللازمة للحياة.

ج - نمو الحركات القومية: كان لنمو الحركات القومية في العصر الحديث التي تطالب بتقرير مصيرها، أثر كبير على التعليم، إذ أصبح التعليم أداة النهوض من التخلف الطويل الذي عاشت فيه كل المجتمعات والتي عانت من فقدان حريتها، كذلك أصبح التعليم ضرورة كي تحافظ هذه المجتمعات على حريتها واستقلالها بما تتطلبه من تماسك ووعي قومي.

في ضوء هذه التطورات اتجهت المجتمعات الحديثة بوظيفة المدرسة من مجرد مؤسسة للتعليم ذات وظيفة اجتماعية مسايرة لتطورات الحياة الاجتماعية، كما أصبحت المدرسة توصف بأنها مجتمع صغير، وبأنها أحد الأجهزة الاجتماعية، يدرب عن طريقه المتعلمين على العمل الجماعي وعلى تحمل المسئولية، حيث يمثلون معنى القانون، وفكرة الحق والواجب. بل أصبح البعض يصف المدرسة بأنها مؤسسة تنظيمية تقوم على خدمة المجتمع ودراسة البيئة والتعرف عليها، والوقوف على مواردها واحتياجاتها، واشتراك الأهالي في تمويل المشروعات وتنفيذها لأن المؤسسة الوحيدة التي ترتبط بجميع أفراد البيئة هي المدرسة. وهكذا تطورت وظيفة المدرسة كمؤسسة اجتماعية، إلى المساهمة في أعمال المجتمع الكبير بعد أن كانت منعزلة عنه، وأتاحت للآباء والأمهات أن يدخلوها ليتشاوروا في مصالح أبنائهم ومصالح المدرسة، وتقدمت المدرسة بخطوات أوسع لتقوم بدور فعال في خدمة المجتمع خلال عصرنا الحاضر.

وهكذا يمكن أن نجمل الوظائف المتكاملة للمدرسة الحديثة فيما يلي:

١ - المحافظة على ثقافة المجتمع: كي يبقى المجتمع ويستمر يلزم له أن ينقل ثقافته الحالية إلى الأجيال اللاحقة حتى يقوم هؤلاء بدورهم، عن طريق المدرسة، بنقلها لغيرهم ما دام عمر الإنسان قصيرا وتحتاج للمحافظة على الثقافة ونموها عنصر الاستمرار المنظم.

٢ - تنقية الثقافة وتجديدها: فالثقافة في أي مجتمع قد تتضمن عناصر غير مرغوب فيها، كعادة شرب المياه مباشرة من الترع أو انتشار البدع، والأخذ بالثأر،

مثل هذا السلوك لا يرى المجتمع بقاءه واستمراره وتصبح المدرسة مسئولة عن ذلك كما أن عليها أيضا أن تعمل على التأكيد على عناصر ثقافية أخرى كاحترام ملكية الغير، والتفكير العلمي وأساليب الإنتاج، واحترام العمل اليدوي، كي تتجدد الثقافة ويتطور المجتمع.

٣ - تبسيط الثقافة، والعمل على تجانسها: فالمدرسة مسئولة عن تفاعل ومزج الثقافات المتباينة التي قد يحصلها المتعلم والتي قد تصل في بعض الأحيان إلى التنافر فتعمل المدرسة على تجانس عناصرها حيث يشترك فيها غالبيتهم، كما أنه من واجبات المدرسة تبسيط الثقافة التي اتخذت شكلا شديدة التعقيد خصوصا في المجتمعات المتقدمة، إذ أصبح من المتعذر على الطفل الإلمام بها وإدراكها وفهمها إلا بطرق ووسائل تعليمية تمكنه من ذلك.

٤ - المشاركة الاجتماعية وبناء المجتمع: كي يصبح الأفراد أعضاء عاملين في المجتمع ويعيشون فيه ويتكيفون معه، فعليهم أن يشاركوا مع الأعضاء الآخرين، والمدرسة الناجحة هي التي تحقق هذه المشاركة بكافة الطرق، وتحقيق المشاركة معناه ربط الأفراد ببعضهم وتماسكهم وتعاونهم لخدمة مجتمعهم.

وقد أصبحت غاية المدرسة الحديثة بناء المواطن الاجتماعي القادر على التفكير والعمل المنتج والمشاركة في العلاقات الاجتماعية والمساهمة في بناء المجتمع وتقدمه، ويتم ذلك عن طريق تنمية قدراته ومعاونته على التكيف الاجتماعي، وامتصاص ثقافة بجتمعه في صورة م حسنة عن طريق تفاعله مع الجماعات واكتسابه للصفات الاجتماعية التي تؤهله للعيش في بجتمعه. وفي هذا الفصل نقدم الموضوعات التالية:

- المدرسة والمجتمع.
- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.
- أنماط الممارسات الاجتماعية في المدرسة.
- صور العلاقات بين المدرسة والمنزل.

أولا - المدرسة والمجتمع:

اتجه المربون في السنوات الأخيرة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، وهم يرون أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها، وأن على المدرسة الديمقراطية أن تساير تقدم المجتمع والحياة الاجتماعية فيه، وأن التربية الوظيفية تقتضي أن تندمج المدرسة اندماجا إيجابيا في مختلف نواحي النشاط البناءة في المجتمع، وإن المجتمع يمكن استخدامه "كمعمل خصب" للتربية، وأن مرافق المدرسة بدورها يمكن استخدامها كمركز لنشاط المجتمع، وأن مشاكل الحياة الرئيسة الكبرى يجب أن تكون محور البرنامج المدرسي. وأن اشتراك الأهالي في تخطيط سياسة المدرسة يؤدى إلى تكوين رأي عام يساندها ويؤازرها، كما يؤدي في الوقت نفسه إلى تطوير البرامج المدرسية. ودوام تحسينها، وأن المدرسة عليها أن تعمل على تنسيق جهود المجتمع لتصل إلى تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية.

تلك هي بعض الاتجاهات الحديثة في التربية. وقد ترتب عليها اشتداد الحركة الداعية إلى ربط المدرسة بالمجتمع ربطا وثيق العرى، بحيث لم يعد لهذه الحركة بقاء في الوقت الحاضر، بل على العكس من ذلك أصبح ينظر إلى هذا الاتجاه على أنه يدفع الحياة إلى التربية، كما يدفع التربية إلى الحياة.

ومن أهم المعالم الرئيسة التي تتميز بها مدرسة المجتمع، والتي يجب أن تهدف إلى تحقيقها في مدارسنا منها:

١ - أن مدرسة المجتمع تعمل على تحسين مستوى معيشة المواطنين، فإن الوظيفة الأساسية للمدرسة الحديثة هي تحسين مستوى المعيشة للأطفال والشباب والراشدين في المنطقة التي تقوم بها، ذلك أن المدرسة تقوم في المجتمع، عليها أن تعمل على أن يكون الناس فيه أناس أفضل صحيا وجسميا وعقليا وعاطفيا، وأكثر فهما لغيرهم ممن يختلفون معهم، وأكثر فعالية ومهارة في العمل وفي المواطنة، كذلك تعمل المدرسة على تحسين العلاقات بين الجماعة وتخفيف أثر الفوارق بين الناس، والارتفاع بمستواهم المادي والثقافي.

٢ - مدرسة المجتمع تستخدم البيئة معملا للتعليم: إن التعليم لا يمكن أن يكون واقعيا إذا تم فقط بين جدران الفصل أو المعمل، أو المكتبة أو المدرسة. ذلك أننا إذا أردنا حقا أن ننمي في أطفالنا القدرة على الفهم، وأن نكسبهم المهارات والخبرات الضرورية لنموه وتطورهم، فلا بد لنا من أن نهيئ لهم جميع الفرص لكي يتعلموا من هذه الحياة عن طريق الاتصال المباشر بها. وكسب الخبرات الواسعة منها، وعن طريق التدريب على حل مشكلاتها، ولا شك أن الكتب وغيرها من معينات المعلم ذات أهمية كبيرة في العملية التربوية، ولكنها مع ذلك لا تكفي وحدها لتحقيق هذه العملية على الوجه الأكمل، ولعل هذا هو السبب في أن المدرسة الحديثة قد أخذت في فتح أبوابها لتبادل الخبرة بينها وبين المجتمع، وعن طريق الاستخدام الصحيح للمصادر البشرية والمادية في كل منهما.

٣ - مدرسة المجتمع تيس ر استخدام مرافق المدرسة لخدمة البيئة: فالمدرسة الحديثة مكان مريح ومناسب، يحوي التسهيلات لجميع المواطنين، يتوجهون إليها بقصد الدراسة أو العمل أو اللعب. وهي مدرسة مفتوحة بنظام للجميع يستخدمون كل مرفق من مرافقها، ومكتبتها، ومعاملها، وملاعبها، وقاعات الاجتماعات بها، ومطاعمها ومركز الرعاية الصحية بها، وفصولها وحديقتها.... الخ.

ومدرسة المجتمع مركزا أيضا يجمع فيه الراشدون لعقد الاجتماعات المختلفة أو للتخطيط لنشاط معين وهي مدرسة يتناقش فيها الآباء لحل مشكلات أبنائهم ويلعب فيها الشباب ويجد بها وسائل الترفيه والرياضة ويناقش فيها المواطنون مشروعاتهم للخدمة العامة.

ومدرسة المجتمع هي المدرسة التي تستخدم جميع إمكاناتها ليست فيها طاقة معطلة يستخدمها الراشدون ويستخدمها الأطفال والمراهقون، وتستخدم أثناء النهار وفي المساء، وتستخدم خلال العطلات وهي مدرسة جميع الناس يستخدمون مرافقها في كل وقت وفي كل مناسبة.

٤ – مدرسة المجتمع تنظم خططها ومناهجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسة في الحياة الواقعية عند وضع مناهج مدرسة المجتمع نضع أمامنا ما قاله أحد رجال التربية من "أن الدراسة الحقيقة للمدنية هي دراسة الإنسان". وفي ضوء ذلك القول علينا أن نعيد النظر في خطط مدارسنا، فنضع أمام أعيننا الحاجات الإنسانية والأساسية وعلاقات الناس بعضهم ببعض، علينا أن نجعل كل ذلك محور مناهجنا المدرسية، وأن تتمركز الدراسة في مناهج المدرسة الحديثة بشكل مباشر حول العمليات المتصلة بالحياة البشرية مثل: استغلال البيئة الطبيعية، والتوافق مع الأفراد والجماعات وتبادل الآراء والأفكار والتعرف على وسائل كسب العيش، والعمل على تحسين المستوى الصحي، ورفع مستوى المعيشة، وما إلى ذلك، ومثل هذه المناهج تساعد على تربية التلاميذ في جميع النواحي، لأنها تجعل خبراتهم خبرات واقعية وحيوية ذات معنى لهم، وتؤدي إلى إدراكهم لدورهم الهام في المدرسة وفي المجتمع.

٥ – مدرسة المجتمع تشرك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها: مدرسة المجتمع هي المدرسة التي تناقش وتخطط برامجها وسياستها العامة بالتعاون وإسهام الآباء وقادة المجتمع ورجال الأعمال فيه، وباشتراك المزارعين والعمال وأصحاب المهن. وبإسهام مندوبين عن الحكومة والمؤسسات المحلية وجميع المواطنين ممن يهتمون بشؤون التربية والتعليم وبمستوى المعيشة في مجتمعهم.

٦ – مدرسة المجتمع تمارس الأساليب الديمقراطية في كل المعاملات الإنسانية وتعمل على تطويرها: وتهيئ المدرسة خبرة شخصية دائمة في الحركة الديمقراطية التعاونية لمجتمعنا الجديد. فكل من المجتمع والمدرسة مواقف حية يتعلم فيها المواطنون أسس الديمقراطية وأساليب التعاون ويمارسون ممارسة حقيقية ويكتسبون منها المهارات اللازمة للعيش والتوافق في مجتمع ديمقراطي متعاون.

٧ – مدرسة المجتمع تؤدي إلى التوافق الاجتماعي: فمدرسة المجتمع لا تعمل بمعزل عن سائر الهيئات التي تهدف إلى تحسين مستوى المعيشة. وهي تحمل على

عاتقها مسئولية الربط بين هذه الهيئات حتى تعمل جميعها في تعاون وثيق دائم للوصول إلى هذا الهدف، ذلك أن المدرسة الحديثة تؤمن بأن المجتمع المحلي يجب أن يتوافق أفراده فيعيشون ويعملون متعاونين متآزرين. وتؤمن المدرسة الحديثة أنها ذات مسئولية بارزة في حل مشكلات المجتمع، وإنها بتعاونها مع الوسائط التربوية الأخرى، تستطيع الإسهام في حل هذه المشكلة[1].

والمدرسة جزء أساسي وضروري في المجتمع الحديث ولها تركيبها البنائي، وكيانها الوظيفي وكلاهما نابع من ظروف المجتمع ويخضع للدوافع والمواقف السائدة بالمجتمع. والمدرسة الحديثة لها مظاهر ومكونات المجتمع فهي تشكل مجموعة من الناس يرتبطون مع بعضهم في جماعات تربطهم أهداف عامة واحدة، ويعيش أفراد هذا المجتمع في كنف ضوابط ونظم اجتماعية.

ومقومات المجتمع المدرسي أكثر وضوحا من المجتمع العام لطبيعة الوضع الاجتماعي للمدرسة، فأهدافها محددة وضوابطها منظمة وقيادتها مباشرة، وعلاقاتها واضحة، كما أنها تتجانس بشكل عام من ناحية أعمال المنتمين إليها من كل مرحلة.

ولكي يحقق المجتمع المدرسي وظيفته الاجتماعية لابد وأن تتسع واجباته كي تشكل المسئوليات التالية:

- مسئوليات اجتماعية داخل بيئة المدرسة نفسها بجانب مسئولياتها التقليدية نحو تعليم وتربية أبنائها. ومن هذه المسئوليات الاجتماعية الجديدة هي تنظيم العلاقات الإنسانية التي يجب أن تسود بين أفراد هيئة التدريس أنفسهم وبين الطلاب.

- مسئوليات خارج بيئة المدرسة تتناول المجتمع المحلي المحيط بالمؤسسة التعليمية نفسها، وفي هذا المجال تقوم المدرسة بوظائف اجتماعية خارج حدودها، إن المدرسة في مسئولياتها هذه ستتيح للبيئة المحلية الاستفادة الكاملة من إمكاناتها ثقافيا وترويحيا،

---

١ - أحمد كمال، وعدلي سليمان، المدرسة والمجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣، ١٩٩٣، ص ص ٤ - ٦.

وبذلك تصبح للمدرسة وظيفة اجتماعية بجانب وظائفها السابقة، وتتحول إلى مركز إشعاع اجتماعي وثقافي في المجتمع المحلي.

- مسئولية تأييد ومؤازرة المجتمع بجميع مؤسساته وإمكاناته وموارده البشرية والمادية بقصد تعاونها مع المدرسة في تحقيق وظائفها وخاصة وظيفتها الاجتماعية، ومن المسلم به أن المدرسة تعجز بدون تعاون الأسرة التي نشأ فيها الطالب عن إتمام رسالتها وتأدية واجبها، كذلك فإن الدولة مهما قدمت من إمكانات ورصدت من اعتمادات مالية لا يمكنها بمفردها مواجهة جميع الاحتياجات للمؤسسات التعليمية الحديثة، لذلك فقد أصبح تعاون الأهالي ومشاركتهم الشعبية ضرورة حتمية حتى يمكن للمدرسة أن تحقق أهدافها الاجتماعية.

والذي يجعل المدرسة في مقدمة المؤسسة التي تسهم بالخدمة الاجتماعية وتحقق مسئولياتها السابقة بنجاح قد يرجع إلى حكم وضعها وإمكاناتها وما يتوافر لديها من أسباب وظروف نذكر من أهمها:

أ - أن المدرسة متخصصة في التربية والتعليم، والعالم الآن يؤمن بالتخصص ويجب أن يكون عملها في المجتمع امتدادا لتخصصها في داخلها.

ب - إن إمكانات المدرسة ميسرة ومن السهل استخدامها فهي غالبا في الجهات الآهلة بالسكان ويمكن لأبناء المجتمع الوصول إليها ومزاولة أنشطتهم التعليمية والترويحية فيها.

ج - إن المجتمعات النامية لا يمكنها أن توفر إمكانات تشابه المدرسة لمزاولة برامج تعليم الكبار أو إنشاء أندية ومراكز اجتماعية وبرامج لتنظيم أوقات فراغ أبناء المجتمع.

د - إن معظم المدارس لا تعمل أكثر من ثمانية ساعات يوميا وهناك العطلة الأسبوعية والإجازات الرسمية والصيفية، التي قد تمتد إلى شهور ثلاثة أو أكثر، ويمكن استخدام إمكانات المدرسة خلال هذه الفترات.

هـ - إن بالمدرسة هيئة تدريس وفنيين ممن لهم دراية بشئون التربية والتعليم والترويح، وهذا يساعد المجتمع على الاستفادة من المؤسسات التعليمية ويوفر كثير من الجهود والأموال لإيجاد مثل هؤلاء القادة للقيام بالخدمات المطلوبة للنهوض بالمجتمع.

و - إن امتداد وظائف المدرسة إلى خارجها في المجتمع يساعدها على تحقيق أهدافها بالنسبة لطلابها، لأن الطالب يعيش معظم أوقاته في مجتمعه، فإذا صلح المجتمع الخارجي أصبح أعضاؤه على درجة من الثقافة والعلم والمواطنة الصالحة، قد يساعد ذلك المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها نحو أبنائها.

ز - إن قيام المدرسة بخدمة المجتمع قد يتيح في مناسبات كثيرة قيام الطلاب أنفسهم بالمساهمة في وظائف المدرسة الجديدة نحو المجتمع، وبذلك تتاح فرص أخرى لإعداد طلابها إعدادا صالحا وتزويدهم بخبرات نافعة لها أثرها في مستقبل حياتهم وفي تقدم المجتمع[1].

ومن المتعارف عليه أن المرحلة الابتدائية، عادة أقوى مراحل التعليم اتصالا بالمحيط البيئي وربما كانت المدرسة الابتدائية في محيط القرية بالذات أهم تنظيم رسمي يأنس إليه الأهالي. ومعلم القرية في الريف العربي يستمتع بمنزلة لا يستمتع بها زميله معلم المدينة. ولكن مدى اندماج المعلمين في المحيط البيئي - ريفيا أو مدنيا - يتوقف على عدة عوامل منها: مدى وعي المعلمين بمشكلات البيئة، وكذلك مدى إحاطتهم بالخدمات التي يمكن أن يقدموها إلى هذه البيئة، ثم هناك أيضا عامل يتصل بوجود عناصر واعية بين الأهالي يمكنها الإسهام في إيجاد فعاليات مشتركة بين المدرسة والبيئة.

على أن موضوع الالتحام - أو زيادة الاتصال - بين المدرسة والمحيط البيئي لم يحظ عندنا إلا بقسط ضئيل من المحاولات والدراسات أو بعبارة أخرى لم يحظ بدراسات تحليلية كافية في المحيط العربي، وعلى المتخصصين في اجتماعيات التربية يقع هذا العبء، ولكن هذا لا يعني التوقف عن تقديم بعض المقترحات ذات الصيغة العملية في هذا الشأن.

---

١ - المرجع السابق، ص ٨١.

الاستفادة من عناصر البيئة في محتوى الدراسة: من البيئة المحلية تستطيع المدرسة أن تشتق كثيرا من المواد التعليمية، فالبيئة مملوءة بالعناصر التي تهم تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة أن يفهموها، إنهم يريدون أن يعرفوا الكثير عن الأشياء وعن الأحياء التي تحيط بهم أو يكون لهم نوع من الاتصال بها. والأطفال في صغرهم يكونون أكثر التصاقا ببيئاتهم فهم في الغالب لا يستطيعون الانفصال عنها إلا بصحبة ذويهم أو بصحبة الكبار، وحيث أن العناصر البيئية، أو المكونات الرئيسة للبيئة قد تختلف في المدن عنها في القرى بشكل يؤدي إلى خلق نوع من التمايز بين البيئتين فأننا يجب أن نفرق بين المحتوى التربوي المناسب لبيئة المدينة، والمحتوى المناسب للبيئة الريفية.

غير أن هناك حقائق ثلاثا ينبغي أن نتذكرها قبل إحداث أي تكييف لمحتوى المواد التربوية، أهمها:

أولا: إن أطفال المدن وأطفال الريف هم أعضاء الغد، بمجتمع واحد وإنهم سيسعون لتحقيق أهداف واحدة وتقتضي هذه الحقيقة أن يكون هناك قدر من الأفكار والمعارف المشتركة التي يلزم تزويد هؤلاء الناشئين بها حتى يسهل تفاهمهم ومن هنا ينبغي أن يعرف ساكن المدينة شيئا عن حياة الريف ومناشط الريف ومشكلاته، كما ينبغي أن يعرف ساكن الريف شيئا من حياة المدن ومشكلاتها ووسائل الحياة فيها.

ثانيا: إن أهداف التربية فيها – ومنها أهداف التعليم الابتدائي – موحدة بالنسبة للمجتمع ككل، أي بريفه وحضره. وطبقا لذلك ينبغي أن تكون المناشط الدراسية سواء كانت ذات طابع مدني أو ريفي، موصلة لتحقيق هذه الأهداف.

ثالثا: إن مبدأ تكافؤ الفرص يقتضي أن تكون مدرسة القرية ومدرسة المدينة متحدتين في درجتها، بحيث لا تحدث بسبب المشكلات المتصلة بالمستوى، إعاقة تلاميذ أحد النوعين من متابعة الدراسة. ولكن تدل النظرة العادية على وجود تمايز يصل إلى حد التباين، بين حياة المدينة وحياة القرية في معظم دول العالم العربي، فسكان المدن أعلى احتماعيا واقتصاديا، ومباني المدينة وشوارعها أنظف وأجمل. وفي

المدينة مناشط تجارية تختلف عن مناشط القرية في ذلك، فتخصص التجار في سلعهم أكثر، وأسواق الجملة وأسواق البيع للجمهور أكثر تنظيما. وتعتبر بعض المدن مراكز صناعية هامة، وحيث توجد الصناعة يوجد محيط عمالي صناعي، يختلف في كثير من النواحي عن المحيط العمالي الزراعي السائد في القرية، وتحظى المدينة في العادة عندنا بخدمات أوسع، فمراكز إطفاء الحريق، والإسعاف، والمستشفيات، والأنواع المتعددة أو المتخصصة من المدارس والحدائق العامة، وما إلى ذلك من أمور تتميز بها مدننا، وتفتقر إليها ق رانا، ثم في المدن من الملاهي والأندية ووسائل الترفيه ما لا يتيسر عادة لسكان القرية، وفي المدينة مشكلات تتصل بالازدحام الظاهر في الشوارع وفي المواصلات، وتتصل بضيق المحيط الذي يمكن أن يتحرك فيه الأطفال بحرية. وهناك ملامح أخرى غير ذلك وهي ملامح تنعكس على مواد القراءة والكتابة التي تقدم إلى الأطفال، كما ينبغي أن تكون موضوعا للمناقشة والدراسة.

وفي القرية العربية تبدو البيوت متواضعة ومناشط التجارة محدودة ومظاهر حرمان من وسائل الراحة والترفيه، المتيسرة لسكان المدن، ولكن أطفالها قد يتيسر لهم من الخبرات ما يمدنا بمادة خصبة للعملية التربوية. فهم يشاهدون البذر والحصاد، وبيع الغلال، ويسمعون عن ارتفاع منسوب المياه، وما إلى ذلك من أمور تصلح لأن تكون مادة تعليمية يقوم عليها التدريب على المهارات الحسابية. والطفل يرى النبات ينمو ويرى أوراق الأشجار تتساقط في الخريف ثم تعود إلى الاخضرار في الربيع، ويرى الظواهر المتصلة بتربية الدواجن والحيوانات وتكاثرها وما إلى ذلك مما يقدم أسئلة كثيرة تتطلب الإجابة، ويصح أن تكون جزءا رئيسا من دراسته للمعلومات الحياتية، وهناك مشكلات تتصل بالوقاية من الأمراض المنتشرة في الريف، وبمشكلات النظافة، والتهوية، وما إلى ذلك مما يصح أن يكون مادة للتثقيف.

والتلاميذ في كل من المدينة والقرية يحبون أن يفهموا أو يناقشوا بعض العادات والتقاليد المحيطة بهم، ومن هنا كانت دراسة حياة الناس وأسس علاقتهم الاجتماعية، وعرض الجو الاجتماعي المحلي بشكل مناسب من الأمور التي يصح، بل ينبغي، أن

تتصل بها موضوعات الدراسة في المدرسة، كما يجب - كلما كان ممكنا - أن تناقش مثل هذه الموضوعات في ضوء العادات والتقاليد السائدة في المجتمع ككل.

كيف يمكن توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها؟ وما الصلات الحيوية التي يمكن أن تنشأ بين المدرسة والمجتمع؟ بمعنى آخر ما هي المعابر التي يمكن إقامتها لتصل بين المدرسة والمجتمع المحيط بها؟ نقدم بعض صور العلاقات التي يمكن أن تكون بين المدرسة والمجتمع المحلي، والتي أهمها:

١ - العلاقة بين المنزل والمدرسة: هذه الصلة على جانب كبير من الأهمية (وسوف نتناولها بالتفصيل فيما بعد) لأن المنزل يشترك مع المدرسة في عملية التربية، ولا يمكن أن تستقيم تربية التلميذ في المدرسة ما لم تتضافر الجهود بين المنزل والمدرسة، وتأخذ صورة العلاقة بين المنزل والمدرسة في لقاءات الآباء مع المدرسين، ومجالس الآباء، وزيارة المدرسين لأولياء الأمور، وغيرها من اللقاءات التي تدعم صلة المنزل بالمدرسة.

٢ - المجالس الاستشارية: تستطيع المدرسة أن توثق صلتها بالمجتمع الخارجي في صورة أوسع بإنشاء المجالس الاستشارية، من بعض أفراد المجتمع المثقفين المهتمين بالتعليم، بصرف النظر عن كونهم من أولياء أمور التلاميذ، ويتكون هذا المجلس مثلا من موجه ووكيل المدرسة، واثنين من المدرسين وعدد من أهالي المجتمع المحلي، يمثلون اتجاهات مختلفة، ويستطيع هذا المجلس أن يرشد المدرسة وتستنير برأيه، ويهديها إلى آراء الأهالي وآمالهم، وأن يدعو الأهالي إلى قبول تأييد المدرسة في رسالتها، وتدعيم أواصر العلاقات معها للأخذ بيدها للنهوض برسالتها.

ويصح أن تغذي هذه المجالس الاستشارية للمدارس المختلفة، المجلس الاستشاري بالمنطقة التعليمية، وهنا يجب أن ينضم إلى هذه المجالس من يكونون قد تخصصوا في علوم التربية، فتكون هذه المشاركة مساهمة إيجابية من أهالي الأقاليم المحيطة بالمدرسة.

٣ - الاتصال بالهيئات المحلية: وهذا الاتصال قد يتم عن طريق دعوة الخبراء في البيئة إلى المدرسة أو عن طريق قيام المدرسة أو بعض فصول المدرسة بزيارة المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الموجودة بالبيئة.

فعن طريق الزيارات هذه يمكن التعرف على دورها في خدمة المجتمع المحلي ويقدر التلاميذ جهودها، وتبصرهم بدورها وكيفية التعامل معها. ومن أمثلة هذه المؤسسات: المستشفيات، الوحدات الاجتماعية، والوحدات الزراعية، ومركز الشرطة، ومركز البريد، و الإطفائية، والمكتبات العامة والأندية الاجتماعية وغيرها مثل بعض المصانع والحرف المختلفة.

ففي دعوة الخبراء والأشخاص الموثوق بهم يمكن الاعتماد عليهم في الإدلاء بمعلومات وتقديم خبرات ومهارات مارسوها. مثل ذلك أن تدعو المدرسة مهندس زراعي لزيارة المدرسة، والإدلاء ببعض المعلومات عن طريق الزراعة والري التي قد تكون موضوع دراسة التلاميذ. وقد تدعو طبيب الوحدة العلاجية للتحدث عن شئون الصحة، وقد تدعو رجل الإطفاء أو الإسعاف أو عسكري المرور أو رئيس الحي، وغيرهم لشرح أعمالهم، ولا شك في أن هؤلاء جميعا يقدمون معلومات أو بيانات أو خبرات أوفى وأوضح مما قد يقوله المدرس في موضوع الدرس. لأن مثل هذه المعلومات والبيانات والخبرات إنما أتت من مصدرها الأولي، فضلا عما في هذا من إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتحدث إليهم والتعرف بهم وتنمية الروابط الاجتماعية معهم.

ويحسن أن يتصل المدرس بالخبير إذا دعاه ليؤكد له ضرورة التحدث إلى التلاميذ وفق مستواهم لغة ومادة. ومثل هذه الدعوات قد تتم عن طريق نشاط يقوم به التلاميذ يتمثل في كتابة الدعوات، وتولي عملية إرسالها أو توصيلها إلى أصحابها. وتعلم كيفية استقبال الضيوف، والاستماع إليهم، ومناقشتهم، وآداب الحديث، إلى غير ذلك من النواحي التي يحتاج إليها التلميذ، بقدر حاجته إلى المعلومات العلمية في دروسه العادية.

أما زيارة المؤسسات الموجودة في البيئة مثل المركز الاجتماعي ومركز الشرطة وغيرها، فيمكن للمدرسة أن تعد زيارات منظمة لبعض هذه الهيئات فيدرس التلاميذ أوجه النشاط بها، ويتحدثون إلى القائمين عليها، ويوجهون إليهم ما أعدوه من أسئلة، ويناقشونهم في النواحي التي تهمهم، ويسجلون عنهم ما يلزمهم من معلومات وغيرها. ولهذا فوائد كثيرة منها الشعور بالاطمئنان عند محادثة الكبار، والتعود على استقاء المعلومات من مصادرها الأصلية، وتقدير جهود الغير، وأدوارهم في النهوض بالمجتمع كذلك يؤدي هذا النشاط إلى اتساع أفق التلاميذ ومجالهم الاجتماعي، وبذا تدخل هذه المؤسسات ضمن دائرة اهتمامهم فيتابعونها بالملاحظة ومواصلة الوقوف على أخبارها وتقدمها.

كذلك قد يكون لهذه الزيارات أثر في تكوين ميول مهنية عند التلاميذ تعينهم في مستقبل حياتهم على حسن اختيار المهنة التي تتفق واستعداداتهم والتي يمكنهم أن ينتجوا فيها أطيب الثمرات[١].

٤ – التقارير والسجلات والخرائط: ويتصل بما سبق قيام التلاميذ بفحص سجلات هذه المؤسسات وتقاريرها وإحصاءاتها وجمع ما يمكن منها، ونقل الميسور من الخرائط والرسوم من بعضها، وعقد حلقات لدراسة هذه المعلومات، وهذا ينمي لدى التلميذ عادة الحكم على الأشياء بالاستناد إلى الأدلة الإحصائية والبيانية، فضلا عن مقارنة الواقع بعضها ببعض والربط بينها، وتنمية القدرة لديهم على حل المشكلات الاجتماعية حلا موفقا، وتقدير المواقف، والتنبؤ بما عساه يحدث في البيئة المحلية، والمشاركة الإيجابية للنهوض بها.

٥ – الزيارات والمحادثات الشخصية: كما يتصل بما سبق كذلك قيام التلاميذ بالزيارات – فردية أو جماعية – لبعض جهات البيئة أو سكانها، مثل زيارة الفلاح في حقله، أو التاجر في متجره، أو الصانع في مصنعه، وهناك يتحادثون معهم،

---

١ – أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٨٧، ص ٢٥٩.

ويحصلون على بيانات ومعلومات لازمة، ويقدرون جهدهم وعملهم وظروفهم، ويقارنونها بغيرها من الجهود إلى يشاهدونها، فيكتسبون المعارف، ويحترمون العمل اليدوي والجهد المبذول، وقيمة العمل.

٦ - المتاحف والآثار والمعارض: كذلك يمكن للمدرسة أن تفيد مما يوجد في بيئتها من متاحف وآثار ومعارض، وكلها أماكن صالحة لأن يتفقدها التلاميذ ويتعرفوا عليها ويلموا بها. كما يمكن للمدرسة أن تقوم بدورها بعمل متاحف ومعارض، وفق امكاناتها، وتعرض فيها أوجه نشاطها خصوصا ما تراه متعلقا ببيئتها ومفيدا لأهلها. فقد تعرض المدرسة في بيئة زراعية عرضا مصحوبا بالشرح بعض أنواع الدواجن وبعض أنواع الجبن التي تصنعها، وبعض الحبوب التي زرعتها، ولا شك في أن مثل هذا العرض يجذب أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة، لأنهم سيجدون في التعرف على محتوياته فائدة لهم وقد يشتركون فيه فيستفيدون ويفيدون.

٧ - الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع: والمقصود بالدراسة على الطبيعة، الاتصال المباشر بالبيئة تحت إرشاد المدرسة وتوجيهها وحصول التلاميذ على الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والقيم، فالطبيعة المحيطة بالمدرسة من حقول وحيوانات وإنسان ومرافق، وعلاقات ومبان وجسور ومنشآت مختلفة، بمثابة كتاب حي محسوس يمكن للتلميذ أن يتصفحه عن رغبة ويتحرك فيه بجسده وكل حواسه، فهذا أفضل في كثير من الأحيان ومن مجرد الدراسة النظرية التي تنحصر في الفصل وفي الكتاب، ومن ثم يمكن للتلاميذ أن يقوموا بمشاهدات في بيئتهم بقصد الدراسة والتأمل وجمع البيانات، ولا شك أن هذه المعلومات والحقائق تكون أثبت في ذهن المتعلم من تلك التي يلقيها عليه المدرس، كما أنها تكون أكثر تشويقا.

كما يمكن أن تكون مشكلات المجتمع المحيط بالمدرسة ومسائله محورا لتدريس المعلم، ويمكن أن تدور حولها الدروس - كما سبق ذكرها - حيث تستطيع المدرسة أن تستغل كثير من خامات البيئة في أوجه نشاطها، حيث يمكن الحصول على هذه

الخامات بثمن زهيد، أو ربما بدون ثمن فقد تتوافر أنواع من النباتات وجذورها الجافة والأخشاب وبعض المنتجات الزراعية تستخدمها لأعمال يدوية وخامات يصنعها التلاميذ.

٨ – المخيمات الدراسية: إقامة المخيمات نوع من الدراسة المنظمة على الطبيعة وفرصة لبحث مشكلات المجتمع، والمساهمة في خدمة البيئة فيمكن لتلاميذ المدرسة إقامة مخيمات في عطلة الصيف، لدراسة نواح معينة في البيئة. وقد يتضمن برنامج هذه المخيمات في العادة زيارات ومقابلات وجمع المعلومات، وعقد اجتماعات لتدارس المواقف وتحديد المشكلات البيئة المحلية، وكيفية العمل على المساهمة في حلها والمشاركة الإيجابية فيها، وتكون للمخيمات قيمة فيها في تكوين اتجاهات سليمة، وعادات اجتماعية مرغوب فيها، والاعتماد على النفس، والتحمل، والصبر، وتقدير العمل اليدوي وشغل وقت الفراغ، هذا فضلا عن أن المخيمات فرصة لإثارة اهتمامات التلاميذ ببعض مشكلات المجتمع التي يصح أن ترتكز عليها الدراسة، بعد عودة التلاميذ إلى الانتظام في مدارسها.

٩ – النهوض بالمجتمع وخدمة البيئة: يحدث أحيانا أن تكون هناك مشكلات محلية يمكن أن تسهم المدرسة في حلها مع أهالي المنطقة فالرغبة في إنشاء ناد أو جمعية تعاونية أو الرغبة في مكافحة الآفات الزراعية أو جمع المحصول أمر يمكن أن يتعاون فيه معلمو المدرسة مع المجتمع، كما يمكن أن تدعو المدرسة أهل البيئة بسماع سلسلة محاضرات أو حضور دراسات منتظمة سهلة في موضوعات توعية في نواحي كثيرة تهمهم، وقد يتضمن البرنامج مشاهدة أفلام تثقيفية وتتصل باقتصادياتهم وصحتهم وغيرها، ويمكن أن نوجز هنا النواحي التي تسهم فيها المدرسة في خدمة البيئة خلال العطلات الدراسية.

– في النواحي الصحية: تقوم المدرسة بردم البرك والمستنقعات والاشتراك في حملات التوعية والدعاية ضد الأوبئة والأمراض، ومكافحة الحشرات والآفات، وكنس الشوارع وتنظيف الشواطئ، وإنشاء مركز للإسعافات الأولية والمعاونة في

تسجيل المواليد والوفيات والمشاركة في حملات التوعية للتبرع بالدم والاشتراك في جمعيات الهلال الأحمر.

- في النواحي الاقتصادية: تقوم المدرسة بتدريب الفتيات في بعض الأعمال المنزلية وإنشاء مراكز التدريب المهني، وتشجيع الأهالي على اقتناء وتربية أنواع محسنة من الدواجن، والاشتراك في التوعية نحو ترشيد الاستهلاك وزيادة الإنتاج والاعتماد على الصناعات المحلية، وتشجيع الأهالي على الاستثمارات المحلية، وزيادة الحقول النموذجية، واستخدام الوسائل الحديثة في الزراعة.

- في النواحي الاجتماعية: قد تعمل المدرسة على إنشاء أندية اجتماعية وريفية لاستثمار أوقات فراغ الشباب، والقيام بحملات توعية لمحاربة أساليب الشعوذة والسحر، ومكافحة الإدمان وإيضاح مساوئ التدخين، وتنظيم حفلات الأعياد والمناسبات القومية، وتعريف الأهالي بمعناها ومغزاها، والمساهمة في إنشاء جماعات لمساعدة المحتاجين، والتبرع من أجل مناصرة المجاهدين في كل مكان.

- في النواحي الثقافية: تعمل المدرسة على إنشاء فصول محو الأمية، والمشاركة فيها والدعوة إليها، ونشر الوعي الثقافي وعقد المؤتمرات والندوات الثقافية والدينية، وتشجيع الأهالي على زيارة المعارض والمتاحف والمكتبات، وتنظيم رحلات ثقافية لزيارة معالم البلاد، وتشجيع المثقفين على إصدار صحيفة محلية والمشاركة بالرأي، وعمل المسابقات الثقافية، وتشجيع الفنون الشعبية، والقيام بأبحاث عملية لدراسة الظواهر في المجتمع، والعمل علي حلها، أو إيجاد الحلول المناسبة للقضاء عليها، والمساهمة في يوم المرور، والمشاركة في حملات التوعية القومية.

وجدير بالذكر أن نقدم خبرة مدارس الصين في خدمة المجتمع المحلي على مستوى التعليم الابتدائي، وسنقدم هنا ما يقوم به تلاميذ هذه المرحلة في مدارس المدن:

تنظيف الحدائق العامة والطرق، وتنظيف المدارس والمناطق المحيطة بها، وتفيد بعض المعلومات أن مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية قد اتفقوا مع إحدى دور

الخيالة على الإسهام في تنظيفها في أوقات معينة من كل أسبوع، فكانوا يذهبون عادة في هذه الأوقات ومعهم أدوات التنظيف وكانوا يعملون بشيء من الدقة والنظام لدرجة أن دار الخيالة اعترفت بأن عملهم أدق من عمل الكبار، وعللت ذلك بأن أجسامهم الصغيرة كانت تساعدهم على الدخول تحت المقاعد لتنظيفها، وكثيرا ما كوفئ هؤلاء الأطفال بأن سمح لهم بمشاهدة العرض مجانا.

وهناك أطفال يترددون على بعض المصانع مرتين أو ثلاثا، بعد الانتهاء من المدرسة متطوعين لممارسة بعض الأعمال الإنتاجية، فبعضهم مثلا يذهب إلى محلات إنتاج لعب الأطفال ليساعدوا في تجميع أجزائها، أو في تحشية الدمي، أو في رصها بالصناديق، وبعضهم يذهب إلى مصانع الأغذية المحفوظة ليساعد في استخراج البذور أو في إعدادها في أكياس أو في تغليف الحلوى والفاكهة.

وبعض الأطفال يذهبون عندما تشتد حرارة الجو إلى محطات الحافلة ليقدموا ماء الشرب للسائقين والجباة، وهؤلاء الأطفال يأخذون معهم الماء والأكواب كما يأخذون مناشف ومحلولا مطهرا ليتمكنوا من تطهير الأكواب وحفظها نظيفة، وكثيرا ما يكتب السائقون والجباة، خطابات يشكرون فيها هؤلاء الأطفال ويمتدحون روحهم الطيبة.

وعندما تكون هناك مشروعات أو حملات توعية اجتماعية يقوم هؤلاء الصغار أحيانا بالإسهام فيها ببرنامج مناسب لهم، فإذا كانت هناك مثلا حملة توعية صحية. فإن جماعات منهم تذهب إلى محطات ووسائل النقل ونواصي الطرق رافعين أعلامهم وهم ينشدون بعض الأناشيد، ويلقون بعض الأحاديث المناسبة، ويرددون صيحات مثل: "لا تبصقوا في الشارع"[1].

هذه نماذج مما يمارسه الصغار، وكل تلميذ من هؤلاء يحمل سجلا يدو ن فيه نشاطه الدراسي ونشاطه في ميدان العمل وخدمة البيئة، وهناك مراجعة لهذه السجلات من رفاق الطفل ومن المدرسين ومن الآباء ويظهر أن الأطفال يستمتعون

---

١ – أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي، مكتبة الأنجلو المصرية، ٩٧١٩، ص ص ٢٤ – ٢٥.

بالإسهام في هذه المناشط الاجتماعية المفيدة، وهم نتيجة لذلك متيقظون لما يجري حولهم في دنيا الواقع كما أنهم ذوو اتجاهات إيجابية نحو كل من المدرسة والعمل اليدوي وخدمة المجتمع المحلي. وبالإضافة إلى ما يستفيده الأطفال من خبرات عن طريق العمل في ميادين الحياة الحقيقية، نجدهم ينشأون نشأة فيها استقلال، ويعرفون كيف يتفاوضون مع المؤسسات المختلفة وكيف يدبرون شئونهم[١].

ثانيا – العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة:

المدرسة وحدة اجتماعية لها طابعها ذات التنظيم الاجتماعي الخاص بها وهي مجتمع محلي Comunity بمعنى أن بها أطفالا يعيشون معا، ويشتركون في نمط معين من الحياة، ولكنهم ليسوا جميعا على شعور بتنظيمها وأهدافها، والمدرسة باعتبارها واقعة في إطار المجتمع العام المحيط بها ينبغي أن تنعكس عليها صورة هذا المجتمع العام، بمعنى أن ما يحدث في المجتمع من تصرفات وإجراءات يقتبس بعضه بصورة ما في الحياة المدرسية، ففي هذا نوع من تربية الناشئين على ممارسة أدوارهم كأعضاء كاملي العضوية في المجتمع حين يتخرجون إليه.

إن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية من الأهمية بحيث ينبغي أن نفرد لبعض جوانبها مجالا يساعد على إبراز هذه الأهمية، ومن الأسباب التي تبرر ذلك أيضا أن هذه الوظيفة الهامة التي يمكن أن تؤديها المدرسة كثيرا ما تهمل بسبب ضعف الوعي بها. وفيما يلي نقدم أهم الجوانب المتصلة بهذه الوظيفة أو أهم الأدوار الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.

أ – عملية التنشئة الاجتماعية :Socialization

هي تلك العملية التي عن طريقها يحصل الفرد القيم السائدة الرئيسة في المجتمع، والأساليب المتعارف عليها في الحياة الاجتماعية، والتعبيرات التي تصاغ بها هذه القيم والأساليب في معايير يقرها أفراد المجتمع[٢].

---

١ – المرجع السابق، ص ٢٥.

٢ – D. Mitchell, A Dictionary of Sociology, london: ١٩٦٨, p - ١٩٤

ومما يساعد على تحصيل هذه القيم والأساليب في المرحلة الابتدائية أن المدارس الابتدائية أماكن يتعلم فيها الأطفال أن يعيشوا معا، وإنه عن طريق التنظيم والإشراف الواعي يمكن أن يوجه هؤلاء الأطفال إلى السير على نمط الحياة الذي نريدهم أن يسيروا عليه في مقتبل عمرهم. أي أن المدرسة الابتدائية تهيئ جوا اجتماعيا يساعد على التنشئة الاجتماعية. والأمر ليس بالبساطة التي تبدو بها، فهناك صعوبات تواجه المدرسة الابتدائية في ذلك، من هذه الصعوبات ما يتصل بالتنشئة المتوازنة للطفل باعتباره فردا وباعتباره اجتماعيا. فالنظر إلى الطفل باعتباره فردا: أمر قد يتطلب إتاحة الفرصة له لإثبات ذاتيته والتعبير عن نفسه باعتباره إنسانا له استقلاله، وله قدراته واستعداداته التي قد تظهر في مجمل تنافسه مع الآخرين. والنظر إلى الطفل باعتباره اجتماعيا لا يمكنه أن ينشأ إلا في وسط اجتماعي أمر يدعونا إلى تدريبه على التعاون مع الآخرين وعلى تهيئة الجو الذي يرعى فيه كل فرد صالح الجماعة التي تعيش معه. وهكذا من أجل تربية الجانب الفردي في التلميذ نجد أن أمرا كالتنافس بين التلاميذ في ناحية التحصيل والتفوق الدراسي من الأمور التي يمكن تشجيعها بينهم بطريقة حكيمة بحيث لا يستغلها المتفوق ضد صالح الآخرين، وبحيث لا يعاني المتخلف من الشعور بالنقص، ومن أجل تربية الجانب الاجتماعي في التلميذ نجد أن جمعيات النشاط المدرسي بل وسائر ألوان النشاط الجماعي يمكن أن تسهم بقسط كبير في تكوين بعض العادات الاجتماعية المرغوب فيها مثل عادات التعاون والتفاهم عن طريق المناقشة ثم اتخاذ القرارات والالتزام بها. صحيح أن المعلمين في مثل هذه الأمور سيكون لهم أثرهم الكبير في توجيه التلاميذ، وأنهم لن يتركوا للصغار مطلق الحرية فيما يفعلون دون تدخل أو توجيه مباشر، لكن هذا التدخل من جانب المعلمين لا ينقص من قيمة التدريب الذي يمر به التلاميذ في أثناء نشاطهم الجماعي ولا من أهميته في تكوين طريقة واضحة للتعامل مع الآخرين أو الإسهام في الحياة الاجتماعية في المستقبل.

ومن بين الصعوبات صعوبة ثانية تتصل بما يحدث في مجتمعاتنا أحيانا من تعارض بين القيم المدرسية والقيم السائدة في المجتمع أو في الوسط الاجتماعي الذي جاء منه التلاميذ، وعلى المدرسة من أجل تثبيت القيم التي تريدها وتؤكدها، أن تهيئ المواقف المختلفة التي يمارس فيها الناشئون مناشط معينة أو سلوكا يمكن نقده في ضوء هذه القيم. ونحن لا نتوقع أن تكون المرحلة الابتدائية وحدها، دون تدخل من المراحل التعليمية التالية دون استعانة بالوسائل الثقافية الأخرى، كافية لإحداث تغييرات كبيرة أو سريعة في هذا الاتجاه، ولكن أهمية تقديم مثل هذه القيمة في المرحلة الابتدائية، بقصد إثراء الثقافة أو تطويرها، تتلخص في كون ذلك محاولة لتفتيح أعين الناشئين على بعض الجوانب الثقافية المختلفة، كما أنه أيضا محاولة لتدريبهم على اختيار القيم التي ينشئون في ظلها، وأن يأخذوها كمسلمات لا تقبل الجدل، كما أن ذلك يمكن أن يكونه أساسا تنطلق منه وسائل الإعلام وتبني عليه المراحل التربوية التالية.

ولكي نتبين تعقد هذه الصعوبة الثانية نشير إلى بعض الجوانب الثقافية التي يحس المتنورون بأنها مختلفة عن روح العصر: هناك مشكلة التمييز بين الفتى والفتاة في دائرة الأسرة وفي دائرة المجتمع المحلي بل المحيط الاجتماعي العام، وهناك مشكلة التمييز بين أفراد المجتمع بسبب وجود نسب معين أو حظ معين من الثروة بغض النظر عن السمات الشخصية ومستوى كفاءة الفرد، وهناك عادة الثأر والانتقام دون اكتراث بالقانون وهناك مشكلة عدم وعي العوام بالتنظيمات المصرفية، وعدم الوعي الصحي وغيرها من الأمور غير المرغوب فيها التي لها جذورها العميقة في حياة الجمهور في المجتمعات العربية. ونحن حين نريد أن نعالج هذه الأمور يتحتم علينا مراجعة محتوى المواد التعليمية، وتنظيم الحياة المدرسية وكذلك بحث العلاقات بين المعلمين والتلاميذ، ففيما يتصل بالمشكلات الثقافية التي أشرنا إليها مثلا في هذا السياق يمكن أن يكون من بين ما نقدمه للتلاميذ (من أجل تكوين نظرة معتدلة إلى كل من الجنسين) قصص بطولة للفتيات والنساء، وسيرة بعض من نبغن في الآداب والعلوم وما إلى ذلك.

وفيما يتصل بتكوين نظرة متزنة إلى جميع الأفراد يمكن أن نجد من المواد ما يبين النشأة المتواضعة لبعض العظماء الخالدين، وأن نجد من مواد الدين ما يساعد على تبادل الاحترام وما يؤكد أن البشر متساوون من حيث الأصل وإن التفاضل بينهم دينيا يقوم على أساس من سلوكهم الشخصي، حتى على مستوى الأنبياء نجد من ذريتهم من هو محسن وظالم لنفسه. ويمكن كذلك في معالجة عادة الثأر أن نقدم إلى التلاميذ شيئا من تنظيم المجتمع الإنساني واختلاف حياة الإنسان عن حياة الحيوان، وكيف أن الاحتكام إلى الغير وتنظيم القوانين من دلائل الرقي البشري والتحضر، كما أن التسامح دليل رقي الإنسان وسموه. وفيما يتصل بتكوين عادة الادخار والتعامل عن طريق المصارف يمكن أن نبني بعض مسائل الحساب حول ذلك، ويمكن أن يدرس التلاميذ شيئا عن استخدام البريد والمصارف في التوفير.

وقد أشرنا إلى أنه من أجل تحقيق ما نريده في التنشئة الاجتماعية، قد نعمد، بجوار مراجعة المواد التعليمية، إلى مراجعة تنظيم الحياة المدرسية، ونوع العلاقات السائدة بين المعلمين والتلاميذ. والتسوية بين الأطفال في المعاملة بصرف النظر عن الأوساط التي جاءوا منها، وتهيئة جو من النشاط الذي يندمج فيه جميع الأطفال، وتنظيم طريقة الاحتكام عند حدوث المشاجرات وما إلى ذلك، قد يكون له أثره في تأكيد معظم القيم التي سبقت الإشارة إليها. ومعنى ذلك أننا لا يمكننا أن نحقق عملية التنشئة الاجتماعية دون أن نقوم بنوع من التحليل لثقافتنا وأن تكون هناك مادة تعليمية لها وظيفة تؤديها في أهم ما نريده من قيمنا وتطوير ما نريد تطويره منها.

ومعناه أيضا أن هناك أسسا تبنى عليها الجوانب المتصلة بتنظيم الحياة المدرسية وبتحديد معالم العلاقات التي ينبغي أن تسود بين المعلمين والتلاميذ، وإن جانبا من هذه الأسس، وهو جانب هام، يمثل الأسس الاجتماعية والظروف الثقافية النوعية.

ب – الصالح الاجتماعي: The Social Welfare Function

في معالجة دور المدرسة الابتدائية في رعاية الصالح الاجتماعي تشير إلى أطراف ثلاثة: تلاميذ المدرسة، والكبار في البيئة، والمعلمين.

أما من ناحية تلاميذ المدرسة: فإن المفروض أن كل الأطفال يمرون بالمرحلة الابتدائية، ووظيفة المدرسة الابتدائية فيما يتصل بصالح الطفولة تشتق أساسا من وظيفة الدولة الحديثة ومسؤوليتها، وتأتي أهمية المدرسة الابتدائية في هذا السياق من ناحية أنها تكاد تكون المؤسسة الوحيدة التي يتردد عليها جميع الأطفال بانتظام وفي إماكنها أن تلم إلماما مفصلا بمعظم مشكلات الأطفال. فمن الناحية التعليمية يجب أن تكون هناك بطاقة لكل تلميذ يسجل فيها، بناء على دراسة جادة، مستواه العلمي والعقلي ومشكلاته في المواد الدراسية المختلفة، فهذه النواحي أساسية في توجيه التلاميذ وفي تحديد الإجراءات العلاجية إذا كانت هناك نواحي قصور تمكن معالجتها. وإذا لم تكن لدينا الآن وسائل كافية لذلك فمن الواجب استكمال هذه الوسائل بكل الطرق الممكنة، ثم أن المدرسة ينبغي أن تقدم من الخدمات ما يعفي الأطفال من أن يقاسوا بسبب الظروف البيئية الخاصة بهم. فالرعاية الطبية والتغذية ووسائل النظافة وكسوة التلاميذ أمور ينبغي أن تتأكد المدرسة من أنها في متناول كل الأطفال، وأن تعمل على توفيرها لمن جاءوا من بيئات تعاني من الحرمان إن لم يمكنها أن توفر ذلك للجميع.

وهناك كثيرون ينظرون إلى التقتير في هذا الاتجاه على أنه ضرورة لتمكين الدول المختلفة تربويا من الإسراع في نشر التعليم الابتدائي، ولكننا نرى أن التضييق في هذه النواحي يؤثر تأثيرا سلبيا في نوع التربية التي نقدمها لأطفالنا. فنحن لا نستطيع أن ننتج كثيرا من أجسام هزيلة أو مريضة تعاني من سوء التغذية أو من ضعف الخدمات الصحية، كما أننا نعود التلميذ على النظافة وهو لا يملك وسائلها، ثم نحن لا نستطيع أن نؤدي دورا تربويا فعالا مع أطفال يجدون المدرسة بعيدة عن مشكلاتهم ولا يجدون فيها مكانا يهتم بشئونهم.

وفيما يتصل بالكبار الموجودين في البيئة المحلية: نجد أن صلة المدرسة بهم ذات أهمية خاصة فيما يتصل بصالح الأطفال، وفيما يتصل بتقديم العون الممكن لهم لحل مشكلاتهم، ونوع العلاقة بين المنزل والمدرسة سيأتي تفصيله فيما بعد. ونستطيع هنا

أن نشير إلى مشكلات ثلاث تواجهها المدارس الـتي تـحاول أن تـؤدي دورهـا في هـذه الناحية:

الأولى: مشكلة الآباء الذين ينظرون إلى المدرسة على أنها عنصر غريب عن البيئة من حيث تكوينها وتنظيمها واللغة المستعملة فيها وجوها العام، ومن ثـم يـالغون في اعتزالها.

الثانية: مشكلة الآباء الذين يرون أن وظيفة المدرسة هي وظيفة تعليمية بحتة، وأن خروج المدرسة إلى ما وراء ذلك يعتبر خروجا عن وظيفتها الحقيقية.

والثالثة: هي مشكلة عديد من الآباء الذين يحاولون استغلال مثـل هـذه الفرصـة إلى أقصى حد، وقد يصل الأمر في ذلك إلى أن تحـاول قلـة محـدودة، الاسـتئثار بكـل جهود المدرسة في خدمة المحيط البيئي، ومستوى التصرف في مواجهة هذه المشكلات يتوقف إلى حد كبير على مـدى كفـاءة العـاملين في المدرسـة، وقدرتهـم علـى إثـارة الوعي في المحيط البيئي واجتذاب الكبار للتعاون مع المدرسة، كما يتوقف على مـدى لباقتهم في تنظيم أوقات اتصالهم بالبالغين في التردد عليهم.

وفيما يتصل بالمعلمين: نجد أن هذه الوظيفة الاجتماعية تتطلب منا مطالب معينة في إعداد المعلمين كما تتطلب أن نهيئ لهم بعد تعيينهم بمدارسهم كل الظـروف الـتي تعينهم على القيام بالخدمات المتوقعة منهم، نحن مثلا لا يمكننـا أن نتوقـع مـن المعلـم القيام بدور فعال في ذلك إذا كان يرى في امتداد خدماته إلى ما وراء جدران الصـف تشتيتا لجهوده وإرهاقا له. ونحن لا يمكننا أن نتوقع نجاحا كبيرا في القيام بهـذا الـدور من معلم لم يتدرب على الخدمة في البيئة، ولا على العمل الميداني، ثـم نحـن لا يمكننـا أن نتوقع جدية من المعلم في هذا الاتجاه، ما لم نيسر له وسائل الإقامة في المحيط البيئي الذي يعمل فيه. ولمدير المدرسة أهمية خاصة في هذه الناحية، فعلى قدر وعيـه وعلـى قدر اهتمامه بمراعاة الصالح العام للصغـار والكبـار يتـوقـف دور المدرسـة ومن فيهـا مـن المعلمين.

ج – التلاحم الاجتماعي :Social Cohesion

التماسك أو التلاحم الاجتماعي يشير إلى أن هناك أفرادا تربطهم ببعض حياة اجتماعية مشتركة والتزامات ثقافية معينة وتدل النظرة العادية على أن مجتمعاتنا العربية تعاني من مؤثرات تعمل في اتجاهات مضادة أو على الأقل في اتجاهات تضعف من مستوى التلاحم الاجتماعي، فهناك نواحي من النفور بين الفئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، ونحن لسنا بصدد اقتراح إجراءات علاجية عامة لهذه المشكلة الاجتماعية، ولكننا يمكننا أن نأخذ ذلك في اعتبارنا في ثنايا تكويننا لأسس التلاحم الاجتماعي في مدارسنا، على أساس أننا نقدم للتلاميذ نوعا من الحياة فيما يدرسونه في المستقبل.

وتأتي أهمية المرحلة الابتدائية في هذا الاتجاه من حيث كونها مرحلة تتلقى تلاميذها من مختلف الأوساط الاجتماعية والاقتصادية، ولتكوين حياة اجتماعية متماسكة بالمدرسة الابتدائية نشير إلى نواح ثلاث ينبغي أخذها في الاعتبار، وهي: تقوية شعور التلاميذ بالتجانس وتهيئة فرص النشاط التي تجعلهم يحسون بأنهم يعملون لتحقيق هدف مشترك، ثم تقوية شعورهم بالانتماء إلى مدرستهم. وقبل أن نشرح هذه النواحي الثلاث يجب أن نشير إلى أن ذلك لا يعني أنها نواح لا مكان لها، أو لا يصلح لها، غير المدرسة الابتدائية. كل ما نقصده أن المدرسة الابتدائية يمكنها أن تؤدي دورا مفيدا في ذلك، وربما يمكن في مرحلة تعليمية تالية القيام بدور أكثر فعالية في هذا الاتجاه.

نحن في المرحلة الابتدائية يمكننا أن نقوى شعور التلاميذ بالتجانس عن طريق الزي الموحد، وعن طريق شعورهم بوجود نمط للحياة يربطهم جميعا. فهم يصطفون صباحا في أماكن معينة حين يسمعون جرس المدرسة، ويؤدون بعض التمرينات الرياضية معا، ويتغنون بنشيد المدرسة معا، ويذهبون إلى صفوفهم وينالون من معلميهم قسطا متساويا من الرعاية ونوعا موحدا من المعاملة. ونحن يمكننا أن نجعل التلاميذ يحسون بأنهم يعملون لتحقيق هدف مشترك عن طريق الأعمال الجماعية، في

الحفلات وفي الفرق الرياضية المختلفة، وجمعيات الموسيقى، وما إلى ذلك من مناشط متشابهة، فهي تتيح فرصة طيبة لمساعدة التلاميذ من مختلف الأوساط على الاندماج معا، والجو الذي يندمجون فيه قد يوضح لهم بطريقة عملية أن الإنسان يشترك مع غيره في كثير من الخصائص بشكل يجعل التعاون مع هذا الغير أمر سهلا، كما أن هذا الجو قد يوضح لهم بطريقة علمية أن الإنسان عن طريق هذا التعاون يمكنه أن يحقق إنجازات لا يستطيع تحقيقها بمفرده. ثم هذا النوع من المناشط يتيح الفرص لظهور المواهب المختلفة بطريقة تظهر أن لكل فرد قيمته، وإن لكل فرد جوانب قد يمتاز فيها وإن تخلف في غيرها.

أما تقوية الشعور بالانتماء إلى المدرسة فإن بعض ما قدمناه، كنشيد المدرسة والزي الموحد، من الأمور التي تساعد على ذلك. ولكن تعميق هذا الشعور بالانتماء إلى المدرسة يدفع إلى العمل على التفكير في أمر يزيد إحساس التلاميذ بوجود روابط والتزامات إزاء هذه المؤسسة. والمدرسة يمكنها من أجل ذلك أن تعمل على تكوين مجموعة من التقاليد والقوانين والنظم. فوجود تقاليد مدرسية متعارف عليها بحيث تقترح أنماط معينة من السلوك في المواقف المختلفة من الأمور التي تساعد على ذلك. فجو المدرسة ينبغي أن يقترح على التلميذ ما يجب أن يفعله حين يضطر إلى التخلف أو التأخر، أو عدم القيام بمسئولياته أو واجبه المنزلي. ويجب أن يعر فه هذا الجو كيف يتخاطب مع المعلمين ومع الزملاء وغيرهم من ضيوف المدرسة. وإذا كانت هناك أنشطة تترك المدرسة تقرير أمرها للتلاميذ، فإن التلميذ يجب أن يتدرب على الاستماع لرأي الغير واحترامه، وعلى الإذعان لرأي الأغلبية. والمدرسة الجيدة تعمل على دعم التقاليد عن طريق مناقشتها ومناقشة سلوك التلاميذ في إطارها بحيث ينتشر بينهم ما يمكن اعتباره عرفا مدرسيا. وليس معنى ذلك ألا تكون هناك أوامر أو قوانين مدرسية، فالتربية تؤكد على أن هناك قوة ضابطة أو حدودا يلتزم بها الإنسان أمر مرغوب فيه. ولكن ما يصدر من قوانين أو أوامر بالنسبة لتلاميذ هذه السن يجب أن يكون بسيطا واضحا، وألا يكون من الكثرة بحيث يشعر التلاميذ بأن الحياة

المدرسية كلها قيود.

هذه كلها أمور نقدمها بقصد العمل على تكوين مجتمع مدرسي متلاحم، وتزداد العلاقات الاجتماعية تماسكا وتلاحما إذا ما أخذت العلاقات بين الأفراد العاملين بالمدرسة نوعا من المودة والتعاون الذي يأخذ صور العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلم والتلاميذ، وبين المعلم وزميله وبين الإدارة المدرسية والعاملين فيها، وهذا ما سوف نوضحه.

الجو الاجتماعي والعلاقات داخل المدرسة: الجو الاجتماعي في المدرسة من المصطلحات التي دخلت ميدان التربية حديثا واستمدت مدلولها من علم الاجتماع، وأبحاث علم النفس الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية، إذ وجهت هذه الأبحاث أنظار المشتغلين بالتربية إلى ضرورة الاهتمام بالجو الاجتماعي بالمدرسة باعتباره عاملا هاما في نجاح المدرسة اجتماعيا ونفسيا وتعليميا. وفي تكوين شخصيات التلاميذ واتجاهاتهم وميولهم، وفي إكسابهم الخبرات المحببة في المدرسة والمفيدة في الحياة، وفي تربيتهم تربية خلقية صحيحة.

ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من مدرسين، وتلاميذ، وإداريين. وهذه العلاقات المتشابكة لا تجري عشوائيا، وإنما يتحكم في روابطها وتحديد قوتها ومداها عوامل كثيرة منها، دستور المدرسة، وإدارتها ويمكننا أن نميز ثلاثة أنماط من الإدارة التي يمثل كل منها نمطا يتحدد في رحابه نوع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المدرسة وهي:

١ - النمط الدكتاتوري. ٢ - النمط الديمقراطي.

٣ - نمط الحرية المطلقة (الفوضوي).

١ - النمط الدكتاتوري: يقوم على مبادئ وسمات منها:

- تركيز السلطة في يد شخص أو هيئة عليا، تعتبر نفسها صاحبة السيادة المطلقة، وإنها فوق المحكومين.

- هذه السلطة شديدة الاعتداد بقدرتها على إدارة الشئون المختلفة وتوجيه الأمور، عديمة الثقة في قدرة العاملين والمرؤوسين.

- تعمل السلطة المستبدة ما تريده هي لا ما يريده الناس، وما تعتقد أنه الصحيح، دون اعتبار لرأي الغير، وتنظر إلى المرؤوسين على أنهم آلات تحركهم.

- تعتقد السلطة المستبدة أن النظام والحرية طرفا نقيض، فالنظام لا يكون إلا إذا انعدمت الحرية وعلى ذلك فواجب الأفراد الطاعة العمياء دون إبداء رأي.

وقد تلجأ السلطة الدكتاتورية لتحقيق ذلك إلى وسائل القمع والتهديد وكثرة العقاب وتقلل من المدح والثواب.

وفي مثل هذا الدكتاتوري يتحكم الناظر في المدرسين، ويتحكم المدرسون بدورهم في التلاميذ، ويصير المجتمع المدرسي بمثابة هرم طبقي، قمته الناظر الذي بيده كل شيء وقاعدته التلاميذ الذين لا يكون لهم أي شيء سوى الإذعان والخضوع. كما تعود المدرسة أشبه بسجن منعزل عن البيئة يسوده الضغط والشدة ووسائل القمع والتجسس والتشكك من جانب الناظر والمدرسين، كما يسوده الخضوع والسكون والتزام القواعد الجافة من جانب التلاميذ.

ورد الفعل المتوقع لمثل هذا الوضع يتمثل في انعزال المدرسة عن المجتمع المحيط بها، وعدم استشعار المدرسين لذة العمل المدرسي، وفتور التلاميذ نحو المدرسة، وربما كراهيتهم لها، وعدم حيوية النشاط الرياضي والاجتماعي فيها، وقلة التجارب بين فئات المجتمع المدرسي، ونمو روح التمرد بين التلاميذ، وتسرب روح الجبن والأنانية والتملق بين أفراد المجتمع المدرسي، وعدم إقدامهم على اتخاذ خطوة واحدة بدافع من أنفسهم لعدم ثقتهم فيها. هذا فضلا عن عدم إتاحة الفرصة لهم للابتكار أو التفكير تفكيرا علميا سليما أو التعاون فيما بينهم لحل المشكلات.

٢ - النمط الديمقراطي: يقوم هذا النمط على أن للفرد قيمة عليا في ذاته، وإنه بحكم كونه إنسانا له وزنه واحترامه في المجتمع، وله شخصيته الفريدة، وله قدراته

على التفكير والابتكار بدرجات متفاوتة، مما يؤهله، إذا توافر له الإعداد الصحيح، لتصريف شئون نفسه والاشتراك بإيجابية مع الجماعة، ورسم الخطة لتحقيق أهداف مجتمعه.

كما يقوم هذا النمط على الإيمان بمبدأ تكافؤ الفرص والحرية لجميع أفراد المجتمع، وليس المقصود بالتكافؤ، المساواة المطلقة، لأن هذا غير ممكنة عمليا، ما دامت قدرات الأفراد متفاوتة وجهودهم متباينة كذلك، وإنما المقصود بالتكافؤ هنا، إتاحة فرص متكافئة لجميع الأفراد في النمو والحياة والعمل، ومساواتهم أمام القانون في الحقوق والواجبات. ذلك لا يقصد بالحرية هنا إطلاق الحبل على الغارب للأفراد لأن حريات الأفراد بذلك سوف تتضارب مع بعضها، وتحيل الجو العام إلى فوضى. ولكن المقصود بالحرية تلك التي تيسر لكل فرد النمو الشخصي والمتكامل في إطار الجماعة، وإطار الصالح العام للمجتمع. وهذا لا يتأتى إلا إذا وجدت الضوابط الاجتماعية التي توقف الفرد عند الحد الذي يتفق والصالح العام. وهكذا لا تتعارض الحرية مع النظام.

يترتب على هذا كله أن العلاقة بين الفرد والمجتمع تكون علاقة وظيفية منتجة، قائمة على تقدير الجماعة لقيمة الفرد، وإتاحة الفرصة لتنمية مواهبه وقدراته إلى أقصى حد ممكن. كما تقوم على تقدير الفرد لمصلحة الجماعة وإسهامه في توسيع دائرتها وتنميتها. وفي المدرسة يمكن ترجمة هذه المبادئ على النحو التالي:

- تقدير قيمة كل فرد، سواء كان تلميذا أو مدرسا أو ناظرا أو أي موظف في المدرسة.

- العمل على تنمية شخصية كل فرد، والنظر إليها على أنها شخصية فريدة لها قدراتها وميولها واتجاهاتها التي يجب أن تتاح لها فرصة الانطلاق إلى أقصى حد في إطار الجماعة التي ينتسب إليها ويعتز بها.

- كل فرد حر في التفكير والتعبير، واختيار نوع النشاط الذي يقوم به، في حدود مصلحة الجماعة وأهدافها العامة التي يرتضيها ويسهم فيها.

- جميع أفراد المجتمع المدرسي متساوون في ممارسة حقوقهم والقيام بواجباتهم وفق قواعد المدرسة التي ارتضوها لأنفسهم.

- النقد الذاتي والتفكير العلمي هو أسلوب المدرسة في حل مشكلاتها، فلا تحيز ولا تعصب ولا تسرع في إصدار الأحكام.

الاعتراف بقدرة كل فرد في المدرسة على تصريف شئون نفسه وعلى الإسهام والمشاركة في تصريف الشؤون العامة بها، وإتاحة الفرصة له لتحقيق ذلك بأن يشترك الجميع في تحقيق أهداف المدرسة، وفي التخطيط لها، ومعنى ذلك يصير العمل المدرسي والإدارة المدرسية شورى بين الجميع الذين يسعون لتحقيق الصالح العام. وتغدو العلاقة بين أفراد المجتمع المدرسي قائمة على الود وتبادل وجهات النظر والاشتراك في تحمل المسئولية.

٣ – نمط الحرية المطلقة (النمط الفوضوي): هو رد فعل للنظام الدكتاتوري إلا أنه جاء متطرفا فنادى بترك التلاميذ يفعلون ما يشاءون، حتى أنه ضن عليهم بالتوجيه والإرشاد وتركهم وأهواءهم. وساد هذا النمط بعض المدارس في وقت من الأوقات غير أنه سرعان ما ظهرت مساوئ تطبيق هذا النمط المتطرف، وبدا أن هذه المساوئ لا تقل خطورة عن مساوئ النمط الدكتاتوري ويتضح ذلك مما يلي:

- أحل الفوضى محل النظام، الصارم، إذ نظر إلى الحرية على أنها تحلل التلاميذ من جميع القيود. وحطم بذلك الأوامر والقواعد الجافة الصارمة التي تلتزم بها المدرسة، دون أن يقيم على أنقاضها ضوابط اجتماعية سليمة، مما أدى إلى بناء شخصيات لا تفهم للحرية حدودا أو معنى، ولا تمتص قيما أو اتجاهات مرغوب فيها.

- أنه جاء باللهو والعبث إلى المدرسة، مكان الصرامة والشدة، حتى كادت المدرسة أن تصير مضيعة للوقت والجهد والمال.

- أنه أحل مكان الأنانية التي تنجم عن السلطة المطلقة، أنانية أخرى ممثلة في أن يفعل ما يشاء أين يشاء وكيف يشاء، دون مراعاة لمصلحة المجموع.

- جعل إيجابية التلاميذ إيجابية عشوائية، لا تخضع لخطة أو هدف بل وفق هوى النفس ونزواتها الطارئة[1].

ومعنى هذا ينبغي أن نتمسك بنوع العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي على أسس ديمقراطية لأنها أنسب الطرق لتنمية العلاقات المختلفة بين الأفراد المتواجدين داخل محيط المدرسة، وسنتناول هذه العلاقات على النحو التالي. علاقة التلاميذ بعضهم ببعض، علاقة التلاميذ بهيئة التدريس، علاقة المدرسين ببعض، وعلاقة المدرسين بالناظر.

علاقة التلاميذ بعضهم ببعض: يجب أن تسود التلاميذ في الفصل وخارجه جو من الألفة والمحبة والتعاون المشترك، والولاء نحو المدرسة بحيث يصيرون مجتمعا نشطا يمثل المدرسة أحسن تمثيل، وتصبح المدرسة بيئة نابضة بحيوية تلاميذها وتجاوبهم المثمر. فالتلاميذ يحتاجون إلى قبول الأقران الكبار لهم ورضاهم عنهم، وكما يحتاجون إلى الشعور بأنهم جزء من جماعات ينتمون إليها. ثم أنهم يحتاجون إلى أن يكونوا موضع نظر الغير وعطفهم، وكي ينموا أصحاء نفسيا واجتماعيا وعقليا، وهذا يتحقق بوسائل وأساليب منها:

- الإكثار من أوجه النشاط المتنوعة في المدرسة، حتى تشبع ميول التلاميذ وحاجاتهم المختلفة، إذ يختار كل تلميذ ما يناسبه ويزيد نموه.

- إتقان المدرسة لرسالتها في تعليم التلاميذ، وحسن توجيهها لهم، وتجنبها فشل التلاميذ في حياتهم التعليمية، وتقديمها الخدمات التعليمية والتوجيهية السليمة التي تؤدي إلى نمو التلاميذ ونجاحهم.

- فتح باب المناقشات المنظمة للتلاميذ، فهي أسلوب لتدريب التلاميذ على إبداء الرأي والحوار وتبادل الأفكار والاقتناع، والنقد الذاتي بوسائل سليمة.

- نبذ طرق التعليم التي من شأنها أن تنكر فردية التلميذ، واتباع الأساليب التي

---

١ - أبو الفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، ص ٢٢١.

تقدر قيمة كل فرد وتؤكد على التعاون بين التلاميذ واشتراكهم في تحمل المسئولية ووحدة الهدف.

- اشتراك التلاميذ في وضع القواعد والضوابط التي تحدد أوجه النشاط بالمدرسة، أو على الأقل نجعلهم يفكرون مع الإدارة في وضع الأصول والأنظمة التي يجب أن تتبع، حتى يرتضونها عن طيب خاطر بعد مناقشتها وفهم أبعادها.

- إعادة تنظيم التلاميذ في الفصول والفرق على نحو يحقق التجانس بينهم في السن، ولا يغفل ميول التلاميذ بعضهم بعضا، ويمكن للمدرس أن يتعرف بطريقة المقابلة أو المناقشة أو إجراء الدراسات السوسيومترية، على ميولهم نحو إخوانهم وعلاقتهم ببعض، ويوزع العمل وفق المجموعات التي تتكون وفق ما يوجد بين أفرادها من ميول واهتمامات مشتركة.

- ولنعلم أنه كلما أصبحت حجرة الدراسة بها عدد مناسب من التلاميذ كلما زاد التفاعل الاجتماعي بينهم، أما إذا زاد عدد التلاميذ بشكل كبير يقل أسلوب التفاعل الاجتماعي المنشود ويتعذر على المعلم توجيههم بشكل أكثر فاعلية.

- العمل على معالجة التلاميذ المنزويين والمنطويين على أنفسهم، وكذلك علاج التلاميذ الأكثر اعتداء على غيرهم، حتى تسود الألفة والانسجام بينهم.

- اتباع تقليد استقبال التلاميذ القدامى لإخوانهم الجدد استقبالا طيبا يمكن أن تدبر المدرسة هذا الاستقبال في حفل بسيط ويتم في هذه الفرصة تعريف الجدد بالمدرسة ومرافقها وأنشطتها، وما تحرص المدرسة على الإبقاء عليه وتنميته.

- أن تتيح المدرسة لتلاميذها فرصة تبادل الزيارات المنظمة مع المدارس الأخرى، فهذا من شأنه أن يوقف التلاميذ على خبرات تلك المدارس ويزيد من روح المودة والألفة بينهم وبين أقرانهم خارج مدرستهم.

- تدعيم تنظيمات المجتمع المدرسي وزيادة فعاليتها على نحو يتيح للنشء النمو في جو عائلي سليم، ويدربهم على الحياة الديمقراطية، ويعودهم على التفكير العلمي

السليم، وتحمل المسئولية، وقد يتم ذلك عن طريق نظام الأسر، والجمعيات المختلفة النشاط، وغيرها مما سنتناوله بالتفصيل فيما بعد.

علاقة التلاميذ بهيئة التدريس: يجب أن تقوم هذه العلاقة مع الأخوة، والاحترام المتبادل، ويمكن أن يتحقق ذلك إذا فهم كل من المدرس والتلميذ دوره في المدرسة فهما صحيحا، فالمدرس قائد والتلاميذ رعاياه، وكلا الطرفين إيجابي في الموقف، ولما كانت القيادة عنصرا هاما في تكوين الجو الاجتماعي السليم في الفصل وفي المدرسة، وجب أن يفهم المدرس معنى القيادة فهما صحيحا، فليس المقصود بالقيادة فرض القيود، والتحكم في التلاميذ تحكما مبنيا على الأمر والنهي والوعيد والتهديد والشدة وغير ذلك من الأساليب التي ينجم عنها حالة توتر واضطراب ونفور من قبل التلاميذ. وإنما المقصود بالقيادة السليمة مساعدة التلاميذ على النمو الصحيح إلى أقصى درجة ممكنة، وتوجيههم توجيها مبنيا على غرض واضح في أذهان الجميع وعلى رغبة صادقة من الجميع للوصول إلى الهدف المنشود، وبالتالي بالاشتراك في التفكير والتخطيط للأنشطة والمجالات داخل المدرسة، ويمكن أن يحقق المعلم هذا عن طريق:

أن يستبدل المعلم بأسلوب السخرية والتهكم والعقاب أسلوب التشجيع والمدح والتبصير بالخطأ بقصد المشاركة في تحسين مستوى التلميذ وأدائه.

إتاحة فرصة إبداء الرأي للتلاميذ والأخذ بالمعقول منها، وإشراك التلاميذ في تحديد الأهداف ورسم خطط العمل، فهذا يؤدي إلى تحمسهم وتقبلهم الأعمال التي يكلفون بها.

زيادة التعامل والتفاعل بين المدرس والتلميذ في الفصل وفي داخل المدرسة وفي مجال الأنشطة، وأن يتسع صدر المعلم للاستماع إلى مشكلات التلاميذ، والتفكير معهم في حلها حلا يناسب ظروفهم، والعمل على إزالة أسباب شكاواهم.

تشجيع أسلوب المناقشة داخل الفصل وخارجه، وتوسيع نطاق العمل الجماعي

في المدرسة، فإن هذا يتيح للتلاميذ تبادل الخبرات وزيادة الإلفة بينهم وبين المدرسة في جو طبيعي.

يمكن زيادة الاندماج والتعاون عن طريق المخيمات التي تقيمها المدرسة في العطلات المدرسية، فهي فرصة طيبة لإزالة بعض الكلفة بين المدرسين والتلاميذ، وشعور الجميع بأنهم يكو نون أسرة واحدة يسودها احترام الصغير للكبير، وعطف الكبير على الصغير، وتعاون الجميع على تحمل المسئولية.

كما تفيد المخيمات في التعرف على سلوك التلاميذ وتصرفاتهم وحاجاتهم الاجتماعية وعلاقاتهم بغيرهم، وقيمهم واتجاهات تفكيرهم.

تدعيم نظام رائد الفصل في المرحلة الثانوية، ومدرس الفصل في المرحلة الأولى، وكذلك نظام الأسر وعمدائها من المدرسين، وغيرها من تنظيمات المجتمع المدرسي، فهذا من شأنه أن يوثق الصلة بين المدرس وتلاميذه.

يجب على المدرسين اتباع سياسة موحدة في معاملة تلاميذهم، بحيث يسود هؤلاء التلاميذ لون واحد من المعاملة، فلا يكون هناك لين يبلغ حد الضعف من بعض المدرسين يقابله شدة تبلغ درجة القسوة من بعضهم الآخر.

وجوب اتخاذ المدرسين تدبيرات من شأنها أن تشعر تلاميذ الفرق النهائية بأن تخرجهم من المدرسة لا ينهي علاقتهم بالمدرسة والمدرسين، وذلك بألا تجعل الصلة بين التلاميذ والمدرسة صلة دراسة فقط. وإنما هي أعمق وأبعد من ذلك، ويقترن هذا بأعمال من قبيل ترتيب حفلات توديع الخريجين، وعمل سجل بالمدرسة بأسمائهم ودعوتهم من حين لآخر إلى الاشتراك في أنشطة المدرسة.

وأخيرا يجب العمل على أن يكون عدد تلاميذ الفصول مناسبا واقتصاديا في آن واحد، فإن كثرة عدد التلاميذ في الفصل يحول بين المدرس وبين تكوين علاقات وثيقة مع تلاميذه.

علاقة المدرسين بعضهم ببعض: علاقة المدرسين ببعض على جانب كبير من

الأهمية، فهي أولا تحدد مدى النشاط وإمكانات المدرسة وسير العمل فيها، وهي ثانيا تنعكس على نفوس التلاميذ في المدرسة، باعتبار المدرسين قدوة، لأن أي توتر بين المدرسين ببعض عامل أساس في الروح المعنوية بينهم، وسلامة نفوسهم وصحتها. ويمكن أن يتحقق ذلك بالسبل الآتية:

– أن يؤمن المدرسون بأن العلاقة بينهم أكثر من مجرد علاقة عمل، فهم أولا وقبل كل شيء بشر في مجتمع ومواطنون في دولة، وعليهم من أجل ذلك أن ينموا العلاقات الاجتماعية بينهم، وإن فعلوا ذلك يكونون أقدر على تنمية علاقتهم بمن هم خارج المدرسة وأقدر على مواجهتهم، ولذا يجب على المدرسة أن تضع لنفسها برنامجا يراعي سلامة هذه العلاقات، والعمل على تنميتها. ويتضمن هذا البرنامج أمورا من قبيل تنظيم المدرسين رحلات في بعض الأوقات أثناء وقت فراغهم، وترتيب استقبال المدرسين الجدد، وعمل ندوات وتوديع المدرسين المنقولين وغيرها من مناسبات اجتماعية توثق الصلات بين المدرسين.

– أن تحرص المدرسة على أن تكون لها سياسة مرسومة واضحة، يشترك في وضعها وتحديد أهدافها المدرسون جميعا، بحيث يكونون على بصيرة ووعي بها، مدركين لدور كل واحد منهم، ومتحمسين لأداء هذا الدور.

– يتصل بما سبق عقد اجتماعات دورية للمدرسين، يتبادلون فيها الآراء والمناقشات المفيدة، ويضعون للمدرسة خططها ويعيدون النظر في هذه الخطط في ضوء نتائجها.

– كذلك توزيع المسئوليات والواجبات بين المدرسين توزيعا عادلا، كل وفق قدراته وكفايته.

– اتباع أساليب تربوية من شأنها خلق التعاون بين المدرسين أكثر من انعزالهم عن بعض، وهذا يتضمن التخفيف من المبالغة في استقلال المواد الدراسية استقلالا يقطع أوصال المدرسة طولا وعرضا، طولا من حيث المواد الدراسية المنفصلة، وعرضا من حيث تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص لا علاقة بين بعضها بعضا.

- كذلك يجب على مدرسي المدرسة أن يكونوا على اتصال مستمر بهيئات التدريس بالمدارس الأخرى المجاورة، حتى يسهل عليهم التعارف وتبادل الخبرات فيما بينهم، ولا شك أن هذا يخدم العملية التعليمية من جهة ويخدم وحدة المعلمين ومنظماتهم من جهة أخرى.

علاقة المدرسين بالناظر: وما يقال عن علاقة المدرسين بعضهم ببعض يصدق على العلاقة بينهم وبين الناظر. ويخطئ كل ناظر أو مدير مدرسة يعتبر نفسه طرفا والمدرسين طرفا آخر، أو ينظر إلى نفسه أنه اليد العليا في المدرسة وما دونه هم المدرسين، وكذلك يخطئ المدرسون الذين يريدون أن تطغى شخصياتهم ونفوذهم على الناظر، ويحسبون أنفسهم أصحاب العقل وأهل الفكر فيها دون الناظر[1].

إن العلاقة السيئة بين المدرسين والناظر تؤثر في العمل المدرسي، وتؤدي إلى فتور في الهمم، وتثبيط للروح المعنوية، وتحيل المدرسة إلى تكتلات وانقسامات وتؤدي إلى الفوضى، وتشرب التلاميذ لكثير من الصفات المرذولة مثل التعصب الأعمى والدس والتقول.

وقيام المدرس بعمله على الوجه الأكمل هو الخطوة الأولى لتقريب الشعور بينه وبين الناظر. وفهم الناظر لوظيفته وعمله بالإدارة الديمقراطية، خطوة أخرى من جانبه نحو الهدف نفسه، فالناظر ينبغي أن ينظر إلى عمله على أنه قيادة ديمقراطية لا رئاسية وتعسف، واستبداد واستغلال، إنما يجب على الناظر:

- أن يحترم الأفراد الآخرين في المدرسة، ويؤمن بذكائهم وتفكيرهم، وبالتالي بقدراتهم على الاشتراك في التخطيط وتحديد الأهداف وتحمل المسئولية، وأن يعمل بروح الفريق في مجموعة في المدرسة لا مستقلا عنها.

- أن يتيح الفرص للمدرسين والتلاميذ للابتكار والإبداع والتجريب، ويعمل على تقوية أواصر الروابط الاجتماعية بينه وبين المدرسين.

---

١ - المرجع السابق، ص ص ٢٣٨ - ٢٣٩.

- أن يستمد القيادة لا من سلطته كناظر وإنما من قدرتـه علـى معاونـة الجماعـة وحبهم له، والعمل وفق الأهداف المرسومة. وأن يعتـبر مسئوليته الأولى حفـز العمـل والنشاط وتشجيع المواهب، وعلاج ما ينشأ من فجوات أثناء العمل والنشاط. ويقدم مـن أجـل ذلـك نصائحـه ومقترحاتـه، ويعرضهـا علـى المدرسـين الذيـن يناقشـونها ويقدمون مقترحاتهم وتسهيلاتهم لما استقر عليه الرأي مستهدفين مصلحـة المجمـوع، وبهذا تصير المدرسة وحدة تسودها روح الألفة والتعاون كأسرة واحدة.

ويمكنك أن تحكم على سلامة العلاقات بين الناظر والمدرسين كذلك يـوم تـرى الناظر يقوم بتوجيه مدرسيه على نحو يمكن كل فرد في المدرسة بمـا فيهـم هـو نفسـه، من القيام بعمله، وفق قدراته في تناسق والتزام، فيكـون الجميـع بمثابـة أعضـاء الجسـم الواحد، لكل عضو وظيفته التي يقوم بها، وهو في الوقت نفسه يعاون بقيـة الأعضـاء على أداء وظائفها.

ثالثا - الممارسات والأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة:

النشاط الموجه خارج الفصل مجال تربوي خصب لا يقل أهميـة عـن الـدرس في الفصـل، إذ يعـبر فيـه التلاميـذ عـن ميولهـم ويشـبعون حاجـاتهم كمـا يتعلمـون فيـه المهارات وصفات قلما يتعلمها داخل الفصل أثنـاء الـدرس، مثـل التعـاون مـع الغـير، وتحمل المسئولية وضبط النفس، واحترام العمل اليدوي وإتقان بعض المهارات.

والعبرة ليسـت في أن تنهـض مدارسـنا بالنشـاط أو لا تنهـض، أو أن تكـثر مـن النشاط بتحديد أهدافه والتخطيط له على بصيرة، وتنفيذه على النحو الذي يؤدي إلى إكساب التلاميـذ القـائمين بـه بصـرا وفكـرا ومهـارة، ثـم تقويمـه بمـا يضمـن زيـادة توجيهـه وتحسينه.

أتى على التعليم حين من الدهر كان المدرس يعتقد فيه أن مجال العملية التعليمية ينحصر في الفصل، فيه يلقن لتلاميذه مواد الدراسة المحدودة، ويقتصـر عمـل التلميـذ على الاستماع، أما ما يحدث خارج الفصل، فأمر بعيد كل البعد عن مجال اختصاص المدرس، وترتب على هذه النظرة أن اقتصر التعليـم علـى الجـانب النظـري، والـتركيز

على الحفظ والاستظهار، وأهملت المدرسة فاعلية التلميذ ونشاطه، وأضاعت عليه فرصة التعلم عن طريق العمل.

ثم كشفت البحوث النفسية والتربوية على أن التلميذ محور هام في عملية التعلم. ومن ثم تجب مراعاة خصائص نموه وكيفية تعلمه واكتسابه الخبرات. كما كشفت على أن عملية التربية يجب أن تكون شاملة، لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ، بل تتناوله ككل لا يتجزأ، له ميوله ورغباته، واستعداداته، وسماته العقلية والجسمية والخلقية والاجتماعية. كما كشفت البحوث عن أهمية النشاط في التعلم، إذ أن التلميذ ليس مجرد مستقبل سلبي، كما أنه لا يتعلم بعقله فقط، وإنما هو يتعلم ككائن حي، ينشط بجسمه وعقله في الوقت نفسه. ومن هنا ظهر فريق من المربين يؤيد مبدأ التعلم عن طريق النشاط، أي نشاط، وقد بالغ هذا الفريق في إهمال المادة التعليمية تقريبا، ووضعها في المرتبة الثانية، وسلبية موقف المدرس.

غير أن هذا التطرف لم يلبث أن خفت حدته، وأخذ كثير من المربين يقف موقفا ينسق بين المادة والتلميذ. وتمثل هذا الاتجاه الجديد في المناداة باختيار المادة التي تناسب التلميذ والتي تتصل بحياته واهتماماته، ويمكنه الاستفادة منها في تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها. كما تمثل في المناداة بأن الفرد ليس مجرد شحنة من النشاط الذي ينطلق كيفما يشاء، وإنما هو كائن حي ينمو في إطار جماعة معينة، وهذا النمو يجب أن يسير في اتجاه مرغوب فيه، وذلك بتزويد التلميذ بخبرات مفيدة، عن طريق النشاط الموجه المختار من جانب كل من المنزل والمدرسة والمجتمع، والمدرسة أكثر هذه العوامل قدرة على توجيه هذا النشاط والتحكم في وجهته ومداه وعمقه سواء داخل الفصل أو خارجه.

ونحن في بلادنا العربية نود أن نصل بالتعليم وبرسالة المعلم إلى أرفع مستوى يتمشى مع التطور التربوي والتكنولوجي، وأن تحقق المدرسة فكرة النشاط الموجه على أحسن وجه. ولكن لدينا الواقع والإمكانات التي يجب أن نضعها في الحسبان، فالمقررات التي بين أيدينا تنقسم إلى مواد دراسية منفصلة، وتتركز معظم الدراسة في

الفصول، حيث يضطلع المدرس بالجانب الأكبر في عملية التعليم، وتنصب على الناحية المعرفية والعقلية، ولئن سلمنا بأن هذا التعليم ناقص، فإننا يجب أن نسد هذا النقص، حتى نصل بالتعليم إلى أحسن ما يمكن أن يكون عليه.

وفي ظروف مدارسنا نجد أن السبيل إلى سد هذا القصور هو القيام بأنواع مختلفة من الأنشطة الموجهة خارج جدران الفصل تحت إشراف المدرسة ورعايتها، وبهذا يتسع مجال التعليم، وتصير المدرسة غنية بموادها التعليمية وبطرائقها المختلفة، التي تنمي شخصية التلميذ من خلال تفاعله داخلها وقيامه بمثل هذه الأنشطة الاجتماعية وممارستها وفق برنامج منظم.

– أهمية النشاط المدرسي: إنه مجال ليعبر التلاميذ عن ميولهم، وإشباع حاجاتهم التي إذا لم تشبع كان ذلك من عوامل جنوح التلاميذ، وميلهم إلى التمرد، وضجرهم من المدرسة. يتعلم التلاميذ من خلال النشاط أشياء يصعب تعليمها داخل الفصل، فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يتزود التلاميذ بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية والعلمية والتطبيقية كما أن النشاط وسيلة لتنمية ميول التلاميذ ومواهبهم، وفرصة للكشف عنها، مما يعين على توجيههم التوجيه التربوي الصحيح.

كما أن النشاط يثير لدى التلاميذ الاستعداد للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التربوية واكتساب ما تقدمه المدرسة لهم، ويهيئ النشاط خارج الفصل مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، مما يساعد على استفادة التلميذ مما تعلمه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال أثر ما تعلمه إلى حياته المستقلة،

هناك فرق بين النشاط الذي نقصده هنا ويحقق هذه الأغراض وبين الذي لا يعدو مجرد اللهو والعبث. فنحن ندعو إلى النشاط المفيد للتلميذ المشروط بأمور محددة، وله أسس ومعايير.

– معايير النشاط الهادف يجب أن يكون موجها نحو هدف مرغوب فيه، ويكون هذا الهدف واضحا عند المدرس. ويشترك التلاميذ في وضعها أيضا ويتحملون مسئولية تنفيذها تحت توجيه المعلم وإرشاده.

يجب أن يخضع هذا النشاط لعملية ملاحظة دقيقة، وتسجيل لهذه الملاحظة من جانب المدرس، فهي فرصة للتعرف على ميول التلاميذ وجوانب شخصياتهم، ونواحي القوة والضعف فيهم، فيمكن معالجة هذا الضعف، وتدعيم جوانب القوة.

أن يكون لهذا النشاط اتصال بالدراسة في الفصل فقد تظهر مشكلة في الفصل ونجد مجالا لبحثها ودراستها خارجه. من ثم يصير النشاط خارج الفصل أو الدراسة داخله وجهين لعملة واحدة، يستمد كل منهما كيانه وأهميته من الآخر. وبهذا تتحطم الحواجز بين الفصل وخارجه.

يجب أن يكون تقدير هذا النشاط على أساس قيمته التربوية، لا على أساس نتائجه المادية، فإن التلميذ بقيامه بأوجه النشاط المختلفة، إنما ننمي فيه صفات واتجاهات ومهارات وقيما مرغوبا فيها. وعلى هذه الأسس يمكننا أن نقدر أي نشاط مدرسي يقوم به التلاميذ من حيث مدى تعاونهم وإلى أي حد هم للجمال متذوقون، وإلى أي حد يفكرون ويبتكرون، ويشتركون في تنفيذ ما يخططون إلى غير ذلك، ولا شك أن هذا التقدير المعنوي أفضل بكثير من تقدير آخر يقوم على أساس الإنتاج الكمي المادي للتلاميذ من قبيل الأشغال والصناعات التي ينتجونها، فالمدرسة ليست مصنع أو تجارة، وتلاميذها ليس مطلوب منهم إنتاج أشياء مادية يستسيغها الكبار إذا حكموا منطقهم واتخذوا معاييرهم للحكم عليها، إنما المدرسة مجال تربية وبناء إنسان متفتح مدرك لحقوقه وواجباته.

وأخيرا يجب أن يكون النشاط متنوع الجوانب بحيث يجد فيه التلاميذ أكثر من فرصة للتعبير عن ميولهم وإشباع حاجاتهم، ومجالا لتنمية شخصياتهم نموا متعدد الجوانب فلا يكون قاصرا على ناحية دون الأخرى، بحيث يقف عند حد التربية الفنية أو الألعاب الرياضية أو الجمعيات العلمية.

إذن فما أوجه النشاط المتنوعة التي يمكن للمدرسة الإشراف عليها وتوجيهها؟ هناك أنواع مختلفة من النشاط الاجتماعي والثقافي والرياضي نتعرض لها على سبيل المثال:

- أنواع الأنشطة: نحن نؤكد على أن مستوى نضج التلاميذ عامل أساسي في اختيار أوجه النشاط من حيث نوعها وعمقها، فتلاميذ المدرسة الابتدائية، بما يتصفون به من خصائص نمو، يقبلون على أوجه نشاط مثل الحركات الإيقاعية، والتمثيليات البسيطة والغناء وتربية الدواجن، أما تلاميذ المدارس الثانوية فيمكنهم القيام بأوجه نشاط أكثر دقة وتعقيدا مثل التصوير، والقيام بالألعاب الرياضية العنيفة، وتقديم خدمات فعلية للمجتمع المحيط بالمدرسة، مثل التدريب على أعمال الحرس الوطني، والكشافة. والمدارس الابتدائية ربما لا يناسب سنهم هذا النوع من النشاط، والأفضل أن يكونوا فريق أشبال. وصفوة القول إن لتلاميذ كل مرحلة تعليمية أذواقهم وميولهم، ومستوى نضجهم وقدراتهم التي يجب مراعاتها عند اختيار أوجه النشاط في المدرسة.

وليس الغرض من جماعات النشاط المدرسية إتاحة الفرص للتلاميذ لمزاولة النشاط الذي يميلون إليه فحسب، بل لتحقيق وظيفتها الاجتماعية وهي تنمية خبرات الأعضاء وتوسيع هواياتهم وتدريبهم أثناء قيامهم بنشاطهم على العادات والسلوك الاجتماعي الذي يتطلبه المجتمع الذي يعيشون فيه. لذا وجب أن يكون للجماعة رائد تؤهله صفاته الشخصية وخبراته والأسلوب الذي يتبعه في ريادة الجماعة، لأن يكون قادرا على توجيهها دون أن يفقدها عنصر التلقائية في النشاط.

وفيما يلي أهم جماعات النشاط المدرسية والبرامج التي يمكن أن تمارسها:

أ - الجماعة الثقافية: من شعبها المختلفة، المحاضرات والمناظرات، والندوات، والمكتبة، والصحافة، والإذاعة المدرسية، والشعر والنثر.

وتهتم جماعة المحاضرات والندوات بالاتصال بالمجتمع المحيط بالمدرسة لدعوة المتخصصين في النواحي المختلفة لإلقاء المحاضرات والاشتراك في الندوات التي تهم الطلاب وأولياء الأمور والأهالي.

ولجماعة الصحافة دور هام في تكوين رأي عام في المدرسة عن طريق مجلة

الحائط، ويمكن أن تشمل المجلة موضوعات خارج المدرسة بالاتصال بالبيئة المحلية لتعريف الطلاب بها وما تمتاز به من مظاهر. بجانب ممارسة الأعضاء في التحرير والنشر، وتشجيع الطلاب على الكتابة وعمل المسابقات الثقافية. ويمكن لجماعة الصحافة الاستعانة بأعضاء الجماعات الأخرى في إخراج المجلة كجماعة الرسم والتصوير وهذا يساعد على إخراج المجلة بصورة معبرة عن نشاط المدرسة.

وجماعة المكتبة التي يعتقد البعض أن نشاطها يقتصر على الاطلاع داخل غرفة المكتبة فهذا غير صحيح فقد انتشرت فكرة إنشاء مكتبة المادة، وطريقة تكوينها أن يجمع المدرس الأول لكل مادة الكتب التي لها صلة بمادته وهي بمثابة مراجع، وتشجيع الطلاب على الاطلاع، وتنظيم الإعارة والإسهام بالكتب من قبل التلاميذ أيضا. ومكتبة الفصل قد تمول بطريقة الإهداء، فيهدي كل طالب لمكتبة الفصل ما زاد عن حاجته، وقد تمول مكتبة الفصل من الكتب الزائدة عن حاجة مكتبة المدرسة. ويحسن تشجيع الطلبة على اتخاذ موقف إيجابي من مكتبة الفصل، فيتولى أحدهم أمر الإعارة وإمساك سجل لها، وبذلك يدرب الطلبة على تحمل المسئولية.

أما الإذاعة المدرسية فهي تهدف إلى التثقيف والترويح، ويجب أن تكون تحت إشراف المدرسة حتى يكون نفعها أعم، كما يجب أن يشجع الطلبة على إدارتها ليكتسبوا خبرات عملية في استعمال الأجهزة المختلفة، وليكتسبوا الثقة في أنفسهم عندما يتحدثون إلى الجمهور. وعلى جماعة الإذاعة رسالة تشجيع مباريات أوائل الطلبة لتخريج قادة يستطيعون أن يمثلوا مدرستهم في برامج أوائل الطلبة. وقد تكون الإذاعة والتسجيل وسيلة لإتقان اللغات الأجنبية إذ يستفيد الطلاب كثيرا في الاستماع للتسجيلات في هذه اللغات.

ب – الجماعة الاجتماعية: من شعبها، النادي، والهلال الأحمر والادخار والحفلات والرحلات والمعسكرات، والخدمة العامة (مكافحة الأمية، وأصدقاء المرور، وأصدقاء المرضى، وجماعة النظافة) والجمعية التعاونية (المقصف).

والجمعية التعاونية وما تحققه للطلبة من فوائد تربوية وغرس العادات وتوجيه الطلاب وإكسابهم الخبرات من عمليات البيع والشراء وإعداد حسابات الجمعية، وعملهم معا كأفراد لخدمة باقي الطلاب وترابطهم وتعاملهم مع الهيئات الخارجية، كل هذا يساعد على بناء المواطن المتعاون الذي يعمل لغيره كما يعمل لنفسه.

أما جمعية الخدمة العامة، فلها دور هام في حياة المدرسة بل وتمتد خدماتها خارجها، فأعضاؤها مسئولون عن حفظ النظام داخل المدرسة ونظافتها وتجميلها، وإعداد وتخطيط الملاعب.

ويمكن أن تساهم جماعة الهلال الأحمر بإسعاف الطلاب الذين يصابون بإصابات بسيطة أثناء اللعب أو غيره. وهكذا من خدمات تقدمها الجماعات المختلفة للخدمة العامة داخل المدرسة، وقد تخرج هذه الخدمات خارج أسوار المدرسة كحملات النظافة التي تقوم بكنس الشوارع أو تنظيف الشواطئ القريبة من المدرسة.

كما تحرص المدرسة على غرس اتجاهات اجتماعية عن طريق بعض الأنظمة، فهناك نظام الأسر تتكون من طلاب الصفوف الثلاثة من المدرسة الثانوية مثلا ليستمر انتماء الطالب لأسرته طوال مرحلة الدراسة، وعميد الأسرة هو أحد الأساتذة، ويتصل به رائد الفصل في المشكلات التي تعرض له. ويساعد عميد الأسرة عرفاء يقتسمون العلم، وهم مسئولون عنه، فهناك عريف النادي، وعريف النشاط الرياضي.. الخ ومثل هذا النظام يدرب الطلاب على القيادة والروح الديمقراطية والولاء للمدرسة والحكم الذاتي والعلاقات الإنسانية.

وهناك أيضا نظام الريادة، والرائد أب روحي لتلاميذه، وهو حلقة الاتصال بين المدرسة والمنزل وبين الطالب وأساتذته، يسجل نشاط تلاميذه بألوانه المختلفة، كما يسجل تحصيلهم العلمي، ويعرض لمشكلاتهم بالعلاج والتقويم.

<u>ج - الجماعات الرياضية</u>: ومن شعبها، فرق الألعاب المختلفة، والتمرينات الحرة، والكشافة والجوالة.

وتهدف المدرسة من تكوينها للجماعات الرياضية إلى تحقيق تنمية الكفاءة الرياضية، والعقلية والذهنية وتنمية المهارات البدنية، والانتماء إلى جماعة كعملية نمو اجتماعي، والتمتع بالنشاط البدني والترويحي والاستثمار لوقت الفراغ.

ويجب تخطيط النشاط الرياضي على أساس أن يتاح لكل طالب أن ينال قسطا من النشاط، ويلاحظ عند تكوين الفرق الرياضية تشجيع جميع الطلاب حتى لا يكون هناك شبه احتكار أو احتراف. ولما كان ميدان اللعب من أهم المجالات لتربية السلوك الجماعي، فقد وجب أن يعمل الجميع بروح الفريق وأن يكون لعبهم تحت إشراف موجه يصلح أخطاءهم ويقوم سلوكهم وواجب المدرسة أن تغرس الخلق الرياضي الذي يقوم على التعاون والإيثار وإنكار الذات وعدم الغرور، والثقة بالنفس.

د - الجماعات الفنية: ومن شعبها، الرسم والتصوير والأشغال الفنية، والتفصيل والحياكة، والنجارة والموسيقى والغناء والتمثيل والهوايات.

تظهر ميول الطلاب في السن المدرسي وتقوم الجماعات الفنية كالرسم والتصوير والأشغال الفنية بدور كبير في مساعدة الطالب للتعبير عن هذه الميول عن طريق البرامج التي تمارسها، وتهتم هذه الشعب بتنمية هذه الميول والمواهب وتوجيهها الوجهة الجماعية التي تربي الذوق السليم، ولهذه الشعب دور كبير في تجميل المؤسسة المدرسية، سواء بعمل الستائر أو المناظر المسرحية، أو اللوحات الفنية. ويمكن عمل مسابقات بين الطلاب في النواحي الفنية لتشجيعهم على الإتقان والابتكار وفي هذا تنمية لمواهبهم الفنية ويمكن عرض هذه اللوحات في معرض عام كتشجيع لمنتجيها.

وعند قيام الطلاب برحلات أو معسكرات أو حفلات، فإن السمر والغناء، خصوصا الجماعي، لازم لربط الطلاب ببعض، وقضاء وقت ممتع، ويهتم رائد الجماعة بالغناء الذي ينمي روح الصداقة بين الطلاب على أن يشمل الأناشيد القومية التي تربي في الطالب حب وطنه والدفاع عنه، ولكي يشعر بالولاء لفصله ومدرسته.

أما شعبة الموسيقى ودورها في الحفلات الغنائية، فإن الاهتمام بتكوين الجماعات

يكون عن طريق المحاضرات والندوات الموسيقية لإشاعة فن الاستماع، وكذلك تدريب الأعضاء على العزف الفردي والجماعي حتى يمكن أن تقوم الجماعة الموسيقية بالترفيه على الطلبة والأهالي في الحفلات وتنمي بجانب هذا موهبة فنية في الطالب قد تكون هي أو غيرها وسيلة لكسب عيشه في المستقبل.

هـ - الجماعات العلمية: من شعبها، الجغرافيا، والتاريخ، والأحياء، والكيمياء، والعلوم، تكاد تكون أغلب الجماعات العلمية إنتاجية، فالجمعية الكيميائية وما تنتجه من عطور وغيرها يجب ألا يكون هدفها الإنتاج فقط، بل يجب أن يتعلم عضو الجماعة طريقة تركيب كل نوع من هذه المنتجات ونسب التركيب حتى يمكنه أن يستفيد من كل ذلك.

أما جماعة الجغرافيا فإن نشاطها يمكن أن يعتبر كوسائل إيضاح لمادة الجغرافيا، فالخرائط المجسمة عامل فعال في تفهم مواقع البلاد والبحار على الخرائط العادية إذا ما اشترك الطالب في صنعها فإنها ترسخ في ذهنه، فيستفيد ويفيد غيره.

تلك هي أهم الأنشطة الاجتماعية التي يقوم بها التلاميذ داخل المدرسة، وقد يمتد نشاطهم خارج أسوار المدرسة، ليشمل المجتمع المحلي والمنزل خاصة، وهذا ما سنتناوله في العلاقة بين المدرسة والمنزل.

رابعا - العلاقة بين المنزل والمدرسة:

يهتم المربون باجتذاب اهتمام الآباء بالحياة المدرسة وما يجرى في داخل المدرسة وهناك مبررات لهذا الاهتمام يمكننا أن نذكر من بينها أمور أربعة:

الأمر الأول: إن الملاحظة العادية تدل على أن الآباء الذين يهتمون بشئون أولادهم الدراسية يحاولون أن يكونوا نوعا من الصلة الطيبة بينهم وبين المعلمين ينعكس اهتمامهم عادة على مستوى تحصيل أولادهم وعلى سلوكهم في المدرسة. فهذا النوع من الآباء عادة يحيطون بما قد طرأ على حياة أطفالهم من مشكلات ويتعاونون مع المدرسة في حلها. فإن كان الأمر إهمالا في الواجبات المدرسية، تعاون

الأب مع الابن على تنظيم الوقت خارج المدرسة وعلى تهيئة مكان للعمل في البيت.

الأمر الثاني: إن كثيرا من مشكلات الأطفال لا تستطيع المدرسة أن تعالجها علاجا فعالا ما لم تتعاون في ذلك مع البيت. فالطفل الذي تعود مثلا أن يستعمل ألفاظا غير مقبولة قد يحتاج - إذا أردنا أن نعالج ذلك علاجا فعالا - إلى تعاون البيت في الإشراف على نوع الوسط الذي يتصل به التلميذ خارج المدرسة ومساعدة الطفل على تكوين بعض العادات الاجتماعية الصحية والتأكد من أن جو البيت نفسه خال من ترديد تلك الألفاظ التي نريد أن يقلع الطفل عنها.

الأمر الثالث: هو أننا أردنا أن نُكوّن صورة واضحة عن الأطفال فإن ملاحظات المعلمين لا تكون كافية في ذلك. فالطفل في المدرسة يكون في مجتمع من صنعنا، ولنا دخل كبير في تكوين الجو الذي يسوده وتحديد بعض التقاليد والأنماط السلوكية فيه وما إلى ذلك مما يضفي على الحياة المدرسية طابعا من الرسميات غير المألوفة في مجتمع ما خارج المدرسة ومن ثم كان الإلمام بسلوك التلميذ حين يتحرر من هذا الجو ويعود إلى حياته العادية خارج المدرسة أمرا هاما لتكوين صورة صحيحة، أو أقرب إلى أن تكون صحيحة عنه. ومن هنا كان الاتصال بالبيت ذا أهمية في ذلك.

الأمر الرابع: فهو أن كلا من البيت والمدرسة له دوره الهام في تربية الأطفال وتعاونهما مما قد يساعد على أن يكون دور كل منهما منسقا مع الآخر ومتمما له. وإذا كان الجهل الذي يسود جو كثير من الأسر في المجتمع العربي قد جعل منها وسطا تربويا غير صحي، فإن ذلك ليس معناه أن الصلة بهذه الأسر لن تأتي بنتيجة، فوضوح عمل كل من المدرسة والبيت للآخر سيوفر للبيت نوعا من المعرفة المتصلة بمبادئ تربية الأطفال، ويوفر له كذلك مرجعا يسترشد به أو يستثيره فيما يواجهه من مشكلات هذه التربية.

على أن الأمر ليس سهلا فقد تشتد صعوبة اجتذاب اهتمام البيت بالمدرسة في أشد الحالات احتياجا إلى التعاون بين الطرفين. وهذا أمر لا يقتصر علينا وحدنا، وإن كان حظنا منه قد يفوق حظ غيرنا من الدول المتقدمة. فالأوساط الشعبية عندنا

تحتاج إلى شيء من الصبر والحيلة من أجل إثارة اهتمامهم بالمدارس التي فيها أولادهم. ثم قد نجد متاعب أن بعض الآباء الذين يتصلون بالمدارس، قد يكون من أخف صور هذه المتاعب أن بعض الآباء الذين لا مشكلات لأطفالهم قد يرغبون أن يسألوا كثيرا عن أحوال أبنائهم في الدراسة لا لشيء سوى أنهم يريدون أن يسمعوا من المعلم ما يؤكد فكرتهم عن أطفالهم، بينما بعض آباء الأطفال الفاشلين أو المشكلين لا يحبون أن يناقشوا مشكلة أولادهم أو يسمعون كثيرا عنها من المعلم.

الفرص التي يمكن أن تهيؤها المدرسة للآباء:

- يمكن للمدرسة أن تهيئ للآباء بعض الفرص كي يتصلوا بها من أجل تكوين علاقات معهم. والمدرسة يمكنها أن تنوع هذه الفرص وفقا لظروفها، وقد يمكن تطبيق بعض الأنواع في وسط اجتماعي دون أن تطبقها في وسط غيره. وإذا كان الأمر متروكا للمدارس فإن ذلك لا يمنع من ذكر بعض فرص اللقاءات التي قد تهيؤها المدرسة:

أ - الترحيب بالتلاميذ الجدد وآبائهم: والصورة البسيطة التي يمكن أن ننفذ بها ذلك هي دعوة آباء التلاميذ المقبولين بالصف الأول أن يحضروا إلى المدرسة قبل بدء العام الدراسي بأسبوع وبصحبتهم أطفالهم ليتعرفوا على معلم الصف، وبعد أن يرحب بهم مدير المدرسة، يقدمهم إلى معلم الصف الذي يرحب بهم بدوره. ويصحبهم في جولة في المدرسة ليشاهدوا ملاعبها وتنظيمها العام، ثم يقودهم إلى الصف الذي سيكون به أطفالهم. قد يبدو هذا المنشط البسيط تافها لكثير من المعلمين ولكن يكفي أنه خطوة عملية في كسر الحاجز الذي يفصل المدرسة عن المجتمع الخارجي.

ب - تيسير مقابلات الآباء للمعلمين: إذا كان اجتذاب اهتمام الآباء بالحياة المدرسية لأولادهم من الأمور إلى تشغلنا فإنه مما يساعد على ذلك تيسير مقابلات الآباء لمعلمي أولادهم. فهذا أمر قد يشعر الآباء بأن أبناءهم في أيدي أشخاص ليسوا بعيدين عن متناولهم. وهذا يوفر لهم جوا من الطمأنينة بالنسبة لإمكان معرفة كل

شيء عن الأبناء، ومما يمكن عمله من أجل هذا التيسير مثلا تحديد أوقات معينة أسبوعية لمن يريد من الآباء أن يرى معلم ولده.

كما يمكن أن يكون هناك تنظيم رسمي لنوع من اللقاءات الفردية بين الآباء والمعلمين، ويمكن أن يكون ذلك مرتين في العام الدراسي، إحداهما في بداية العام حيث يمد الآباء معلم الصف بمعلومات عن أولادهم وعن نشاطهم في العطلة الصيفية، والأخرى في نهاية العام حيث يستمعون إلى المعلم وهو يمدهم بمعلومات عن مدى تقدم أولادهم، على أنه ينبغي أن يكون هناك استعداد من جانب المدرسة لتقبل الظروف الطارئة التي يذهب فيها الآباء لمقابلة المديرين أو المعلمين. فهذا الإجراء المرن من شأنه أن يخفف حدة الشكليات التي تفصل المدرسة عن المنزل.

ج – أيام فتح المدرسة للجمهور: يتم ذلك بعدة صور منها حفل الصف، أو حفل المدرسة، أو اليوم الرياضي السنوي، أو المعرض السنوي للمدرسة. وإذا سمحت الظروف البيئية المحيطة بالمدرسة كأن تكون في منطقة يسودها وعي تربوي وترتفع نسبة التعليم فيها، أمكن دعوة آباء تلاميذ صف من الصفوف لزيارة المدرسة في أثناء العمل ومشاهدتها في جوها الطبيعي. وينبغي أن تعرض فيه نماذج من إنتاج التلاميذ في ظروفهم ودراستهم العادية، وحفل المدرسة يجب أن يسوده طابع تربوي فيكون المسرح والستائر والمناظر من عمل التلاميذ، والأناشيد والأغاني من مستوى دراستهم، ويكون هناك بعض التمثيليات الصغيرة التي يتدرب عليها التلاميذ في صفوفهم لا مجموعة منهم. ومما يضمن حضور الآباء في الحفلات أو المعارض أن يشترك فيها أكبر عدد ممكن من أبنائهم، فكل أب يسعده أن يرى ابنه في مثل ذلك النشاط.

هذه الأيام المفتوحة للجمهور تهيئ للتلاميذ وذويهم فرصة ممتعة وتمدهم بمادة تصلح لأن تكون أساسا لنقاش مشترك بينهم حين يرجعون إلى البيت. ثم أن هذه الأيام المفتوحة تهيئ فرصة طيبة للآباء الذين يصيبهم الخجل أو يتحرجون أن يذهبوا إلى المدارس بمفردهم، فقد يجد هؤلاء أنه من الأيسر لهم أن يذهبوا في مثل هذه

المناسبات بصحبة الآخرين، وهي فوق ذلك قد تهيئ لمعلم الصف فرصة يغتنمها في التحدث إلى من يشاء من الآباء أو ضرب موعد معه.

د - تقريرات المدرسة إلى الآباء: يبدو أن هذا الإجراء هو أكثر الإجراءات اتصالا بخبرة مدارسنا في الدول العربية ولو أنه ذو فائدة محدودة للغاية، فهذه التقريرات تكتب في معظم الأحيان بطريقة غير دقيقة، وهي تميل إلى الإيجاز عادة لأن المعلمين يكتبونها ليتخلصوا من نوع من الواجبات التي فرضت عليهم دون تقبل منهم.

ومستوى إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية في العالم العربي متواضع في محتواه وأساليبه بشكل يخرج لنا أفرادا لا يمكننا أن نعتمد على الكثير منهم لإصدار أحكامهم على التلاميذ. ثم أن الآباء يقبلون هذه التقريرات بشيء من الفتور وخاصة أن عددا كبيرا منهم لا يأخذها مأخذ الجد. وليس معنى ذلك أننا نميل إلى إلغاء هذا المنشط نهائيا. بل ينبغي أن يدفعنا ما ذكرناه إلى تطويره في اتجاه يحقق شيئا من الفائدة. ويمكن مثلا أن ندرب المعلمين على كتابة التقريرات، وأن يقلل عددها على أن نحسن ما نكتبه منها، في كتب بشيء من التفصيل كما يمكن أن يناقش محتواها حين يلتقي الآباء ومعلمو الصفوف.

والذي يتأمل تنوع الظروف يستطيع أن يميز بين ما يصلح من مناشط في هذا الاتجاه لبيئة معينة وما لا يصلح. قد يمكن في بعض الحالات القليلة بالنسبة للمدارس الخاصة أو الأهلية أن تنظم رحلة يشترك فيها التلاميذ والآباء والمعلمون بينما يكون ذلك أمرا عسير التنفيذ في معظم الحالات. وأكثر المناشط التي اقترحناها هنا تعتبر شبه غريبة بالنسبة لمألوف الحياة المدرسية عندنا. وربما قابلها المعلمون بالوصف بأنها غير عملية، ونحن هنا ندعو إلى التدرج في الأخذ بها وجعلها موضعا لتجريب المدراء والمعلمين في حدود الإمكانات المتاحة لهم فربما يهيئ ذلك الفرصة لها كي تكون - كلها أو بعضها - جزءا من تقاليد المدرسة فيما يتصل بالفرصة التي تتيحها للآباء وأولياء الأمور كي يتصلوا بها.

زيارة المعلمين للآباء:

قدمنا بعض الطرق والوسائل التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها كي تدفع الآباء إلى الاتصال بها، ونحن نقرر هنا أنه مهما نجحت المدرسة في تثبيت بعض التقاليد المتصلة بهذه الناحية، ومهما ألحت على الآباء كي يتصلوا بها فإننا سنجد من بين هؤلاء الكثيرين آباء لأطفال في مسيس الحاجة إلى تعاون البيت والمدرسة، فهل معنى ذلك أن المدرسة قد استنفدت وسائلها للاتصال بهم؟

في الواقع إن من المقترحات التي تقدم أحيانا بهذا الصدد أن يقوم المعلمون أنفسهم بزيارة الآباء لاستطلاع ما إذا كانت هناك مخاوف لا أساس لها جعلتهم يبعدون عن الاتصال بالمدرسة، وكذلك ليحققوا عن طريق هذه الاتصالات ما كانوا يريدون تحقيقه عن طريق اتصال الآباء بالمدرسة.

وقد يبدو لأول وهلة أن ذلك واجب ينبغي أن يقوم به المعلمون إما بتكليف من المدرسة أو تلقائيا، ولكن الأمر ليس بهذه السهولة، فهو يتوقف على استعداد المعلم للقيام بذلك. وهو يتطلب مهارة ولباقة، وقدرة على الاتصال بالمستويات الجماهيرية السائدة. ومن هنا فإن المعلم لا يمكن أن يكلف بذلك، وإذا قام به فإنه ينبغي أن يكون على أساس التطوع وعدم قدرة المعلم أو عدم استعداده للقيام بذلك أمر لا يمس كفاءته المهنية، ويتضح من هذا أنه ليس كل معلمي المدرسة يمكنهم أن يقوموا بمثل هذه الزيارات.

وفي بعض الأقطار يكون بين أعضاء الهيئة التعليمية بالمدرسة عضو مدرب على التعامل مع الآباء، ويكون جزء من عمله الأساسي زيارة منازل الأطفال الذين لا يتمكن آباؤهم لأمر ما من التردد على المدرسة والذين لولا مثل هذه الزيارات لانقطعت صلة هؤلاء الآباء بالمدرسة تماما، وانقطعوا عن الإحاطة بما تحاول أن تقدمه لأطفالهم.

وإذا استطعنا أن نجد في بلادنا من المعلمين من يتطوعون للقيام بهذه الزيارات فإننا ينبغي ألا نتوقع أن كل الآباء سيرحبون بها أو يوافقون عليها، فقد يكون لدى

الأب من الأسباب ما يمنعه من تقبل مثل هذه الزيارات، ومن هناك كان لا بد من إعلام الأب مقدما بهذه الزيارة وإعطائه فرصة الاعتذار عن إتمامها إذا كان لديه مانع.

ثم نحن في المجتمع العربي - حيث نجد تباعد الآباء عن المدرسة وتحاشيهم الاتصال بها ظاهرة شائعة - لا يمكن أن نتوقع من المعلمين الاتصال بجميع هؤلاء الآباء الذين يتعدون عن المدرسة، فأقصى ما يمكن للمعلم أن يفعله، إذ شاء، هو زيارة أولياء أمور التلاميذ الذين يجدون أن صالحهم التربوي يقتضي ذلك. وقد نشاهد بعض هذه الزيارات في الريف نظرا لتماسك المجتمع والروابط الاجتماعية بينهم وثيقة.

مجالس الآباء والمعلمين:

من الإجراءات التي تتخذ لدعم الصلة بين المدرسة والمنزل تكوين جمعيات الآباء والمعلمين، وهذه المجالس قد تتمكن من تقريب وجهات النظر وإحداث نوع من التفاهم بين الآباء والمعلمين، أو بعبارة أخرى التقريب بين ما يدور في الصف وما يجري في البيت. والمناشط التي تقوم بها هذه المجالس يسودها عادة طابع جمعي، ولو أنها قد تتخذ وسيلة لتسهيل بعض اللقاءات الفردية، ومجالس الآباء والمعلمين أهم للمدارس الكبيرة من المدارس الصغيرة، ثم هذه أهم للمرحلة الابتدائية في العالم العربي منها بالنسبة لما بعدها من مراحل باعتبار المرحلة الابتدائية مرحلة جماهيرية يلتحق بها الأطفال من جميع المستويات الشعبية، وتأتي أهمية هذه المجالس للمرحلة الابتدائية أيضا من ناحية أن تلاميذها أقل قدرة على الاستقلال بشئون أنفسهم وعلى الاستفادة من التوجيه المباشر لهم.

إن كثير من مناشط المرحلة الابتدائية لا يمكن تحقيقها بنجاح إلا عن طريق الآباء فالمساعدات الإضافية في بعض المواد بالنسبة للمتخلفين فيها، والتوجيه إلى القصص المناسبة لمستوى الأطفال، والتخلف بعض أوقات عن الدراسة، من أجل الاستعداد لحفلة أو رحلة أو استعراض رياضي، وما إلى ذلك من هذه الأمور،

تقتضي عون الأب وموافقته. ومن هنا نرى أنه من الأهمية بمكان العمل على إيجاد ثقة متبادلة واتجاهات طيبة بين كل من الآباء والمعلمين، فإذا كان هناك احترام أصيل متبادل، وإذا أمكننا أن نجعل هؤلاء الآباء يفهمون ما تقدمه المدرسة من خدمات لأطفالهم، وإذا عرف المعلم إلى أي مدى يمكنه أن يستعين بالآباء فإن مثل هذه المجالس ستكون منتجة.

فمن أهم أهداف مجالس الآباء والمعلمين هي: توثيق العلاقة بين المدرسة والمنزل، وتهيئة المدرسة لتكون بيئة حقيقية للتلاميذ تتجاوب مع المجتمع الخارجي وتبحث مشكلاته الناشئة، ورفع المستويات الاجتماعية والثقافية والرياضية والصحية في محيط المدرسة والبيئة المحلية، ورفع مستوى الوعي التربوي بين الآباء لتكون لديهم فكرة واضحة عن مهمة المدرسة ورسالتها، وحل بعض مشكلات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، والاستفادة من خبرات الآباء في ألوان النشاط المختلفة، والإسهام في المشروعات العامة، وتنظيم المساعدات الاجتماعية، والإسهام في التوجيه المهني، وتبني بعض المشروعات التي تضمن العمل لبعض خريجي المدرسة.

ومجالس الآباء والمعلمين قد تتناول في مناقشتها نواحي كثيرة متشعبة ولكنها مهما بلغت من قوة وكفاءة فإننا ينبغي أن نعرف أن الآباء لن يشتركوا اشتراكا فعليا في إدارة المدرسة. إنهم قد يعينون على إنجاح الإدارة المدرسية، ولكنهم لن يقوموا بدور إيجابي مباشر فيها، قد يكون للآباء أسئلتهم ومقترحاتهم التي تتصل بالمدرسة وعملها، ولكن المدراء والمعلمين سيبقون قابضين على ناصية الأمور بالمدرسة فيما يتصل بالجوانب المهنية والفنية.

ومجالس الآباء والمعلمين قد تحقق نتائج عظيمة في الحياة المدرسية إذا اهتم بها الآباء، وتوفرت لها قيادة تتسم بالكفاءة، ولكنها قد تكون ضارة إذا وقعت تحت سيطرة جماعة قليلة يوجهونها توجيها فيه نوع من التركيز على المصالح الخاصة. ومجالس الآباء والمعلمين - كما هو ظاهر من مقترحاتنا السابقة - ليست الوسيلة الوحيدة لتدعيم الصلة بين المدرسة والمنزل والتعاون على تنشئة الأطفال وحل مشكلاتهم.

وفي بعض الحالات تكون هناك مطامح تربوية نابعة من المعلمين أو الآباء أو كليهما تتصل بالحياة المدرسية أو نواحي النشاط، وتعجز مالية المدرسة عن الإيفاء بها، وهنا قد يستطيع الآباء أو من تسمح ظروفه منهم بالمساهمة المادية في القيام بتغطية هذه التكاليف أو جزء كبير منها. وينبغي أن نتنبه إلى أن هذا النوع من النشاط لمجالس الآباء والمعلمين يعتبر نشاطا جانبيا، ولا يمكن توفيره بمستوى واحد في جميع الظروف. ولكن يظهر أن هذه المناشط الجانبية قد طغت على الوظيفة الأصلية لمجالس الآباء والمعلمين في بعض الدول العربية بشكل جعل الآباء يفرون من اللقاءات التي تنظمها ويرون أنها صارت تكو ن لهم عبئا ماليا.

الباب الحادي عشر: أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج

"دراسة تحليلية مقارنة"

نتناول في هذا الجزء الدراسة التحليلية للأهداف المعلنة والمنصوص عليها في وثائق وزارة التربية والتعليم بدول بمجلس التعاون، والخاصة بالمرحلة الابتدائية.

وعند مناقشة الأهداف، وتحليل مضامينها كان ذلك في ضوء معايير تجيب عليها الأسئلة التالية:

١ – ما مدى اشتمال الأهداف للأبعاد الثلاثة وفق تقسيم "بلوم" ؟

٢ – ما مدى اشتمال الأهداف لمرتكزات استراتيجية التربية العربية؟

٣ – ما مدى اشتمال الأهداف لمعايير الصياغة، وحاجات المجتمع، التلاميذ؟

٤ – ما مدى اشتمال الأهداف لمعايير وتصنيفات د. محمود قمبر؟

٥ – ما مدى اشتمال الأهداف للبعد الزماني، والمكاني، ووظيفة المدرسة الابتدائية؟

الأهداف وطبيعتها:

معنى الهدف التربوي: "وجود عمل منظم مرتب، عمل يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية" ٢.

والهدف بصفة عامة هو تعبير عام عن القصد أو النية، أو الرغبة، وتتراوح درجة عموميته من العام جدا، في حالة الأهداف طويلة المدى، إلى الأقل عمومية في حالة الأهداف القصيرة المدى. والهدف التربوي يعني ما سوف يكون عليه المتعلم حين تتم

خبرة التعلم بنجاح. أو بمعنى آخر هو مفهوم يحدد ما هو مقصود أن يجنيه التلميذ من جراء عملية التعلم. إنه الغاية النهائية التي تقف عندها العملية التربوية، ولكنها محاولة للتنبؤ بما يمكن أن تنتهي إلى المجهودات التربوية الحاضرة أو ما يجب أن تنتهي إليه. أي استبصار سابق للنهاية الممكنة (المأمولة) في ظل الظروف الحاضرة. وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية إليه.٣

ومن ثم نستعرض أهداف التعليم الابتدائي على المستوى العربي، فقد وضعت أهداف المرحلة الابتدائية على النحو التالي:٦

١ - مساعدة الطفل على النمو المتكامل للنواحي الجسمية والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته من تحقيقه.

٢ - تنمية الروح الوطنية والقومية في ضوء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

٣ - تزويد الطفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية، والمهارات العلمية والفنية والعملية التي تعتبر أساسا لما يحصل عليه من خبرات فيما بعد.

٤ - مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية والتفاعل معها والتكيف لظروفها المتغيرة.

ونلاحظ أن أهداف التعليم الابتدائي في الوطن العربي جاءت شاملة أيضا، لتوضح الخطوط العريضة، والسياسات والأسس العامة للتربية للمرحلة الابتدائية وفق الظروف والأهداف النوعية لكل دولة. كما نلاحظ عليها أيضا أن الهدف الواحد يمكن الاشتقاق منه أهدافا كثيرة فرعية أخرى. (كما في ٢، ٣).

أما على مستوى دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية فقد وضع مكتب التربية العربي لدول الخليج أهدافا موحدة للمراحل والمواد الدراسية في إطار وظائف المدرسة الابتدائية وخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، ويمكن الرجوع إلى الأهداف في الملاحق.

نقد الأهداف في ضوء بعض المعايير الأساسية:

عند وضع الأهداف التربوية، تراعي بعض المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على سلامة تلك الأهداف ومن هذه المعايير. ٧

- شمولية الأهداف لجوانب نمو المتعلم كافة وكذلك جوانب الخبرة المتكاملة.
- واقعية الأهداف، أي مراعاتها لخصائص التلاميذ، وخصائص البيئة.
- وضوح صياغة الأهداف بأسلوب علمي إجرائي لا يحتمل التفسيرات المختلفة.
- إمكانية تحويل الأهداف إلى جزيئات قابلة للتقويم والقياس (وحدات سلوكية) يمكن ملاحظتها وتقويمها.

وباستعراضنا لأهداف المرحلة الابتدائية، كما وردت في أهداف دول الخليج العربية، كل دولة علي حدة، يمكننا أن نستخدم أكثر من مدخل، أو محور لنناقش الأهداف في إطاره.

ومن ثم سوف نستخدم التقسيمات التالية:

١ - الأهداف في ضوء شمولها على الأبعاد الثلاثة وفق تقسيم "بلوم Bloom"، وهي: الجانب المعرفي، والجانب الوجداني أو الديني (القيم)، والجانب الحركي أو المهاري.

٢ - الأهداف في ضوء بعض المبادئ والمرتكزات التي أشارت إليها استراتيجية التربية العربية ٨ منها:(أ) البعد التنموى. (ب) البعد الإيماني. (ج) البعد القومي. (د) البعد العلمي. (هـ) البعد الديمقراطي. (و) البعد الحديث للتربية، (التربية المستمرة، والتعليم الذاتي).

٣ - الأهداف من حيث شمولها للمعايير التي ذكرناها (في الإطار النظري) وهي: مرونة الأهداف، ومناسبتها لتلاميذ المرحلة، مدى ملاءمتها لحاجات تلاميذ المرحلة، صياغتها من حيث كونها: عامة أو إجرائية، واضحة أو غامضة. مراعاتها لحاجات

المجتمع وظروفه.

٤ - الأهداف وفق تقسيمات د. قمبر، من حيث أيدولوجية غالبة. وأطوال متباينة. وترتيب وتراتب. وأهداف زائدة وأخرى ناقصة. أهداف خارجة وأخرى غير تربوية. (وسوف نرجع في ترتيب الأهداف إلى ما جاء في دراسة د. قمبر، وفي لجنة صياغة الأهداف في دولة قطر).٩

٥ - المعايير الأخرى تشمل الأهداف من حيث:

(١) البعد الزمني: الماضي، الحاضر، والمستقبل.

(٢) من حيث المجال الجغرافي: المحلي (الوطني)، والإقليمي، (الخليجي)، والقومي (العربي)، والإسلامي، والعالمي (الإنساني).

(٣) الأهداف ووظيفة المدرسة الابتدائية: من المحافظة على الثقافة، ونقل للتراث، والتطوير والتجديد، وغرس القيم، وإعداد للمرحلة التعليمية التالية.

تلك هي المعايير التي في ضوئها نتناول أهداف المرحلة الابتدائية، بنوع من التحليل، والنقد، والمقارنة. مع الأخذ في الاعتبار أن مثل هذه التقسيمات متداخلة، وليست هي الصورة المثلى، أو التقسيم الصحيح الذي لا ينبغي أن نحيد عنه، ولكن هي مجرد تقسيمات من أجل تسهيل دراسة الأهداف من زوايا مختلفة.

أولا: الأهداف والمجالات الثلاثة، وفق تقسيم "بلوم" Bloom

١- المجال المعرفي: Cognitive Domain

٢- المجال الوجداني Affective Domain

٣- المجال النفسحركي Psychomotor Domain

إن معظم الأهداف التي وضعت للمرحلة الابتدائية لم تراع التقسيم الدقيق لهذه المجالات الثلاثة، حيث صيغت العبارات بطريقة، يتضمن الهدف الواحد أكثر من مجال، فعلى سبيل المثال: نجد في أهداف التعليم الابتدائي في دولة قطر "إكساب الطفل المهارات، والاتجاهات السليمة لاستثمار أوقات الفراغ من خلال اللعب

الهادف، وإشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب." هذا الهدف في صياغته الحالية، يتضمن قدرا من الجوانب المعرفية من حيث المعلومات التي تقدم له أثناء وقت الفراغ، أو المعارف التي يطلع عليها. وكذلك الجانب الحركي من خلال المهارة التي سوف يتعلمها، كما أن الجانب الوجداني يظهر في الاتجاه أو الميل نحو حبه ورغبته في ممارسة لعبة ما.

كذلك في أهداف دولة الكويت "تزويد الأطفال بالقدر المناسب من المعارف الإنسانية، والمهارات الفنية والعملية، التي لا غنى عنها للمواطن الصالح". فإن هذا الهدف أيضا يتضمن بصورة جلية، الجانب المعرفي في شقه الأول، والجانب المهاري، والحركي في نصفه الثاني. كما أن الجانب الوجداني متضمنا في ميلهم نحو هذه المعلومات التي تناسب أعمارهم، وتفاعلهم معها وانفعالهم بها. وهكذا في أهداف دولة البحرين، والإمارات.

إلا أننا نجد بعض الأهداف التي اقتصرت على مجال واحد محدد، وهو المجال المعرفي فقط، كما في السعودية. "تزويده (أي المتعلم) بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف المجالات". وكذلك في عمان "أن يعرف القواعد الأساسية لأنواع الرياضة المختلفة".

وكذلك في المجال الوجداني، كما في أهداف الكويت "إعداد أجيال تؤمن بالعروبة والوحدة العربية الشاملة.." وكذلك في قطر "تربية الطفل على احترام النظام والتعاون..".

كما توجد أهداف خاصة بالجانب المهاري، أو الحركي، ففي دولة البحرين "استخدام لغتهم العربية قراءة وكتابة وتعبيرا بسهولة ويسر.." وأيضا في دولة الإمارات "اكتساب المهارات الأساسية الخاصة بإحدى اللغات الأجنبية الحية".

ومن ثم نستطيع أن نستعرض بعضا من الأهداف كنماذج لمختلف المجالات في بعض الدول:

في المجال المعرفي:

- "اكتساب المعارف والعلوم المختلفة لفهم المجتمع والبيئة" (الإمارات).١٠
- "أن يتزود بالحقائق العامة عن جسمه" (عمان).١١
- "تزويدهم بالقدر الأساسي من الثقافة العامة.." (البحرين).١٢
- "تمكين الطفل من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير والحساب" (قطر).١٣
- "تزويد الأطفال بالقدر المناسب من المعارف الإنسانية" (الكويت).١٤
- "تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات" (السعودية).١٥

في المجال الوجداني:

- "ترسيخ الانتماء للوطن" (الإمارات).١٦
- "إعداد أجيال تؤمن بالوحدة الوطنية.." (الكويت).١٧
- "تنمية القيم والاتجاهات الخاصة بالعمل.." (البحرين).١٨
- "تنمية خيال الطفل وإشباع رغبته في حب الاستطلاع" (قطر).١٩
- "تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل" (السعودية).٢٠

في المجال الحسي، والنفسحركي:

- "أن يمارس الرياضة البدنية بمختلف أنواعها" (عمان).٢١
- "استعمال الأرقام في الحياة العامة دون صعوبة.." (البحرين).٢٢
- "تدريبه علي إقامة الصلاة.." (السعودية).٢٣
- "المشاركة في خدمة المجتمع الكويتي مشاركة فعالة" (الكويت).٢٤

ومن خلال تحليل المضمون الذي شمل كل بنود، الأهداف وما يحتويه كل هدف من جمل، وعبارات، استطاع الباحث أن يخلص إلى تكرارات في مختلف الدول، مصنفة وفق هذه المجالات الثلاثة، وكانت النتيجة علي النحو التالي:

في دولة قطر: توازنت المجالات الثلاثة، من خلال صياغة أهدافها، وإن غلب

الجانب الحركي بنسبة ضئيلة. وهذا يتفق مع المرحلة الابتدائية، وأعمار تلاميذها.

وفي دولة الكويت: توازن الجانبان الوجداني، والمهاري، بنسب متساوية، ٢٧,٣٪ وتفوق الجانب المعرفي بنسبة ٤٥,٤٪. وأهداف المملكة السعودية قريبة لهذا المعدل. وإن كان تفوق الجانب المعرفي أكثر.

وفي دولة الإمارات: فكانت عكس ذلك حيث الجانب المهاري نسبته ٤٢,٨٪، والجانبين المعرفي، والوجداني نسبتهما متساوية ٢٨,٦٪.

أما سلطنة عمان، وكذلك البحرين فقد توازن المجالات الثلاثة فيها بنسب لا توجد فروق تذكر فيما بينها.

ولكن، ليس معنى ذلك أن الأهداف يمكن الحكم عليها من هذه الزاوية فقط، ولكن المحك الأهم هو كيف تطبق الأهداف وتنفذ في الميدان وفي حقل الواقع.؟ أما كصياغة فقد توازنت إلى حد ما في كل دول الخليج بالشكل الذي ذكرناه.

ثانيا - الأهداف وفق بعض مرتكزات استراتيجية التربية العربية:

هناك مبادئ، ومرتكزات حددتها استراتيجية التربية العربية، التي أشرنا إليها، وقد اختار الباحث أهم هذه المرتكزات، وقد دمج عناصر مع بعضها حتى لا يكون هناك نوعا من التكرار، في العرض. وفق المعايير التي ن قي م بها الأهداف والتي نتعرض لها في هذا البحث. ومن أهمها:

المبدأ التنموي:

ويقصد به العمل، وتقديره، والتخطيط للمستقبل، وتنمية المهارات الأساسية. في النمو الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والتأكيد علي أهمية الثروات والمحافظة عليها. وهذا الجانب واضح بشكل مباشر في معظم أهداف دول الخليج الست.

حيث تضمن في الأهداف بصياغات مختلفة، وبعض الدول ركزت على هذا المبدأ بشكل كبير مثل الإمارات، وعمان. والبعض أشار إليه في عبارة واحدة كما في البحرين، وتكرر في هدفين بكل من قطر والسعودية.

ففي الإمارات: نجد التركيز على "الإلمام بمظاهر البيئة المحلية، وبمواردها

الطبيعية،..”، وأيضا ”اكتساب المعارف.. لفهم المجتمع والبيئة المحلية الطبيعية والاجتماعية، وتطويرهما.. ومواكبة روح العصر“ كما يؤكد أيضا على معرفة النظم الحديثة في التقنيات المختلفة، ”التعرف على معطيات التكنولوجيا الحديثة والإلمام بكيفية التعامل معها“.. وتؤكد الأهداف أيضا على تقدير العمل اليدوي، التعاون، وتحصيل الثقافة المهنية. في النص التالي: ”توفير قدر كاف من الثقافة المهنية.. وتطوير مهاراتهم.. واتجاهاتهم نحو المهن المختلفة“ . ”إكساب مهارات التعلم الذاتي“. ”..الثقة بالآخرين وقدرته على التعاون معهم علي العمل الجماعي“. ومن ثم برز بشكل واضح الجانب العملي والتنموي بدولة الإمارات.

وفي سلطنة عمان: نجد صياغة الأهداف جاءت بشكل تفصيلي، تناول جوانب كثيرة في شخصية المتعلم، وعملت على تنميته وتنمية مجتمعه بشكل واضح تظهر في الصياغات التالية: ”أن يكون لديه السهولة في أداء الأعمال والدقة في الاتصال بالأشياء وضبطها..“ ”أن يتعرف علي مصادر الثروة والمهن والحرف بالبيئة“. ”أن يكتسب الألفة بالآلة عن طريق الممارسة“، كما تؤكد الأهداف على ضرورة المحافظة على البيئة، وحمايتها من التلوث. ”أن يكتسب العادات السليمة في الاستهلاك والاقتصاد وتدبير أمور حياته وأسرته“. إلا أن الهدف الأخير فيه نوع من المبالغة. في كيفية تدبير الطفل الصغير شؤون أسرته!!!!!

أما في كل من قطر، والسعودية فقد ذكر الجانب التنموي بنوع من الإيجاز، ركزت فيها على تقدير العمل اليدوي، وتعريف الأطفال بمصادر الثروة في البلاد، واحترام الملكية العامة والخاصة، وإشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب.٢٥ ونذكر بعض منها مثلا في السعودية ”تنمية تقدير العمل اليدوي لديه“ ”.. أن يحسن استخدام النعم لينفع نفسه وبيئته“ وفي دولة قطر: ”استثمار وقت الفراغ.. وإشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب“، ”التعرف علي مصادر الثروة في بيئته.. وتنشئته علي احترام الملكية العامة والمحافظة عليها“.

أما في الكويت والبحرين فالجانب التنموي الاقتصادي، قد ذكر بشكل عابر

دون أن ينال أهمية تذكر ففي البحرين تشير الأهداف في عبارة واحدة إلى "تنمية القيم والاتجاهات الخاصة بالعمل والإنتاج واحترام العمل اليدوي والشعور بأهمية المهن والحرف وتقدير أصحابها". وفي الكويت، إشارة واحدة أيضا إلى "...تنمية الشخصية العربية القادرة علي التغيير والتطوير وتحمل المسئولية". كما أشارت إلى تنمية التعامل الناجح مع الآخرين. وتنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية.

ومن ثم يمكن القول بأن الجانب التنموي نال اهتماما متفاوتا لدي دول الخليج العربية، كما ذكرنا من قبل.

المبدأ الإيماني:

في هذا المبدأ نجد أن الأهداف في معظمها بدأت به، وإن كنا سوف نشير إلى الترتيب والتراتب فيما بعد، ونلاحظ في هذا المبدأ أن هناك أهدافا قد أشارت إليه بشكل عابر، وأهداف لدول أخرى زادت فيه، ونستطيع القول أن المملكة العربية السعودية، قد ركزت على هذا الجانب بشكل فيه نوع من التفصيل، حتى اقتربت في صياغتها من أهداف مادة التربية الدينية، أو المواد الشرعية، أو لأهداف درس معين "في كيفية الصلاة"، فالهدف وضع بطريقة خاصة علي النحو التالي: "تدريبه علي إقامة الصلاة،" هذا الأمر مطلوب إذا ما كنا نضع أهداف المواد التعليمية، والمناهج المختلفة، ولكن طبيعة أهداف المرحلة، يجب أن يكون فيها نوع من الشمول والتوسع بحيث يتاح لكل مادة أن تستخدم هذا الهدف، وتحقق ما جاء فيه من خلال محتواها التعليمي.

وقد تضمن الهدف الإيماني، بالسعودية نصوصا منها "تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة، في نفس الطفل، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة،.. وانتمائه إلى أمة الإسلام". "تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بآداب السلوك والفضائل". "تعريفه بنعم الله عليه.." فكانت الأهداف الإيمانية، ثلاثة من بين تسع.

أما الهدف الإيماني الظاهر فقد وضع في صياغة واحدة كما في قطر "تربية الطفل تربية سليمة تقوم على المبادئ السامية للدين الإسلامي"، فهو هدف عام متروك

لتفاصيل تتحقق من خلال كل مادة دراسية. وفي الكويت نفس الفكرة، "إعداد الطفل إعدادا متكاملا....في ضوء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف والتراث العربي الإسلامي". وهذه أيضا إشارة فيها شمول.

أما دولة الإمارات، فركزت علي تعليم المفاهيم الإسلامية، ومعرفتها في حد ذاتها، كهدف تسعى إليه "تنمية مفاهيم العقيدة الإسلامية، وتعميق الإيمان بقيمها السامية وتعليم التلميذ الواجبات الدينية...". وبالمثل في عمان، نجدها تصيغ العبارات تحت المجال الروحي، في عبارتين تحملان نفس المعنى "أن يعرف مبادئ الإسلام الأساسية على أساس من الفهم والممارسة"، ثم يتكرر المعني في صياغة أخرى، "أن يتشبع بروح الإسلام بحيث تنعكس مبادؤه في سلوكه الفردي والاجتماعي".

أما دولة البحرين فلم تشر من قريب أو بعيد إلى هذا المبدأ، وسقط من أهداف المدرسة الابتدائية، الذي ينبغي مراجعته وضرورة النص عليه لأهميته.٢٦

ولكن ليس هذا معناه أن هناك غياب كامل للهدف الديني، أو الإيماني، فإن معظم الأهداف تتضمن قيما ومبادئ تستقى مادتها من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف. وإننا نلاحظ أن معظم الأهداف إنما تغرس في نفوس التلاميذ، أسسا، ومبادئ، وقيما إسلامية، ومن ثم فهي أهداف مرغوب فيها.

وقد أجرى تحليلا لمحتوى الألفاظ والكلمات، التي كتبت بها الأهدف التربوية للمرحلة الابتدائية، لمعرفة أهم القيم المنشودة، وأي الدول كانت نصوص أهدافها تحمل في طياتها قيما مباشرة. فكانت النتيجة علي نحو تفصيلي توضحه ملاحق الدراسة، ٢٧ نلخصه فيما يلي:

كانت القيم الخاصة بحب الوطن والاعتزاز به والانتماء له (١٣ تكرارا) يليه القيم الإيمانية، والعبادات، (١٠ تكرارات). ثم حب المعرفة وطلب العلم (٨ تكرار) ويلي ذلك تذوق الجمال والفن (٧ تكرارات). ثم الوحدة الوطنية (٥ تكرارات) أما استثمار وقت الفراغ، والأسلوب العلمي في التفكير، والاعتزاز بالتراث العربي والتقاليد، فكان حظ كل منهم (٤ تكرارات). ولا نعني هنا أن التكرار يشير

بالضرورة للأهمية.

وليس معنى ذلك أن القيم كلها متضمنة في نصوص أهداف كل دولة، بنسب متوازنة، فهناك دول نالت قدرا كبيرا من القيم مثل سلطنة عمان التي انفردت بالقيم التالية: (الصبر، والأمن، والحق، والعدل، والتواضع، والتأني، والتسامح، وحرية الرأي، والمودة، والصدق، والشجاعة، والأمانة، والعفة، والنزاهة، والتدبير، و التضامن، والسلام.) كما انفردت قطر بالقيم التالية (النظافة، والنظام، والمساعدة، الاحترام)، أما الكويت فكانت قيمها (الديمقراطية، التخلص من العبودية، الاتحاد، تحمل المسؤولية، تكافؤ الفرص، الإبداع،) أما السعودية (العمل الصالح، الإخلاص، الفضائل، تذوق الجمال، المعرفة وطلب العلم) هذا بجانب القيم المشتركة الأخرى بين الدول. ويمكن لمزيد من التوضيح الرجوع للملاحق.

وقد يرجع تفوق سلطنة عُمان في هذا الجانب، لأن أهدافها تفصيلية، توسعت في جوانب شملت أبعادا كثيرة، لهذا تضمنت قيما أكثر.

المبدأ الديمقراطي:

في الميدان التربوي، يشير إلى المساواة ومبدأ تكافؤ الفرص، ومراعاة الفروق الفردية، ورعاية المتفوقين والمتخلفين، وحرية الرأي والتعبير، فماذا عن الأهداف وما تضمنته في هذا الجانب؟

من حيث الإشارة المباشرة في نصوص الأهداف، فقد وردت كلمة ديمقراطية في أهداف دولتين فقط هما: الكويت "إعداد أجيال تؤمن بالديمقراطية.." وفي عمان "أن يتعامل بديمقراطية مع الجميع".

وقد أشارت بعض الأهداف إلى حرية التعبير وإبداء الرأي، ففي دولة البحرين "...تشجيعه على إبداء الرأي والابتكار..". وكذلك في سلطنة عمان "..والتعبير عن الرأي بحرية وصراحة وأمانة".

كما أن مبدأ تكافؤ الفرص، والمساواة، قد ورد في أهداف دولة الكويت حيث أشارت إلى "تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال علي اختلاف أوضاعهم

الاجتماعية والاقتصادية". وأضافت في أهداف أخري إلى "رعاية الموهوبين والمتفوقين" وكذلك "رعاية المتخلفين بين أطفال هذه المرحلة، وإعداد البرامج الملائمة لمواجهة احتياجاتهم". ومن ثم فقد برزت هذه الجوانب والمبادئ الديمقراطية بشكل كبير في أهداف دولة الكويت وقد أشارت أيضا إلى أن هذا المبدأ هو السبيل إلى "التخلص من جميع أنواع القيود المفروضة علي الإنسان".

ونجد في سلطنة عمان " يتزود بالحقائق العامة عن جسمه وكيفية نموه والفروق الفردية بينه وبين الآخرين" وهناك إشارات عابرة عن المساواة كقيمة "..التزامه مبدأ العدل والمساواة في المعاملات". وكذلك معرفة حقوقه وواجباته "أن يعرف حقوق المواطنة وواجباتها" وتضيف في هدف آخر "..الاحترام للآراء والمشاعر والنزعات الخاصة".

وقد أشارت السعودية كذلك إلى الحقوق والواجبات "..ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق" وأضافت إلى ذلك تحديدا للسن والمرحلة كمراعاة لطبيعة التلاميذ، حين نصت في أهدافها "في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها.." واستكمل الهدف بأن تكون هذه المعرفة حبا للوطن وولاء للحاكم، "..وغرس حبه للوطن والإخلاص لولاة الأمر". وهذا هدف موجه صريح.

أما البحرين فقد ذكرت الفروق الفردية، في نص الهدف "مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والتفاوت في مستويات النضج والتهيؤ".

غير أن هذا ليس بوارد في نصوص دول أخرى مثل قطر، والإمارات، بشكل قد خلت منها الأهداف، دون إشارة أو تلميح.

إلا أن بعض من الدول التي طالبت بالديمقراطية، وحرية الرأي مثل عمان فقد وضعت في الجانب الآخر حدودا تتمثل في حسن الإصغاء، والطاعة، والتقبل للواقع.. فنجد في نصوص الأهداف "أن يكتسب القدرة علي تقبل بيئته بمفرداتها ومظاهرها وتغيراتها، وعلى الاستجابة لها والتكيف معها ومع ما يستجد فيها من أوضاع"..

"أن يكتسب مهارات... الإصغاء والانتباه وغيرها".

كذلك البحرين ناشدت الصغار مبدأ الإصغاء "تمكين الأطفال من تكوين عادات... والإصغاء المركز..". وقد يفهم من معنى الإصغاء الطاعة، والإذعان.

ومن هنا يمكن القول بأن أهداف سلطنة عمان، ثم الكويت قد ركزت علي جانب تكافؤ الفرص، وحرية الرأي والتعبير، وقل ذكر ذلك في البحرين، وندر في السعودية، انعدم في قطر والإمارات.

وتجدر الإشارة إلى أن الأهداف لم تتطرق لنوع من التعليم أو الدراسات النوعية الخاصة بكل جنس، حيث تختلف الاهتمامات والميول، والدراسات التي تناسب البنات دون البنين، في هذه المرحلة العمرية.

مبدأ التربية المتكاملة المستمرة:

الذي يعزز استمرارية التعليم، وتنمية أساليب التعلم الذاتي، والتربية المتكاملة لجميع جوانب الشخصية.٢٨

من حيث مبدأ التربية المتكاملة لجميع جوانب الشخصية فقد نصت عليها جميع الأهداف في دول الخليج العربية، ومعظمها في صورة هدف واحد، نجد في قطر "تحقيق النمو المتكامل للطفل في جميع النواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والروحية، والاجتماعية". وفي الكويت "إعداد الطفل إعدادا متكاملا عقليا، وجسميا، وخلقيا واجتماعيا، ووطنيا.." وفي السعودية "..رعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته.." وفي البحرين "تنمية الأطفال جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا وتزويدهم بالقدر الأساسي من الثقافة العامة والمهارات.." وفي الإمارات "تنمية شخصية التلميذ من جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والخلقية بشكل متكامل ومتوازن". وفي عمان لم يرد نص واحد يشمل الجوانب التي ذكرت سالفا، فقد تضمنته الأهداف بشكل تفصيلي داخل كل جانب، حيث أفاضت في الجانب الروحي والخلقي والبدني في أهداف فرعية كثيرة نذكر

منها "أن تنمى لديه المسؤولية الخلقية والاجتماعية.." و "أن يكتسب الاتجاهات العقلية المستحبة.." "أن ينمي مهاراته الحركية.."

ومن ثم فهذا الجانب برزت أهميته في صياغة الأهداف وتحقق بشكل م رض. وذلك لأنه من أهم الأسس التي تقوم عليها الأهداف وهو رعاية المتعلم وتنمية مهاراته واستعداداته وكل جوانب شخصيته.

أما عن الجانب الآخر المتمثل في التعليم الذاتي، والتعليم المستمر: فقد نصت أهداف الإمارات علي ذلك "اكتساب مهارات التعليم الذاتي، بما يساعد على تحقيق مبدأ التعلم المستمر".

ولكن كل من البحرين، وعمان، قد ذكرتا التعلم الذاتي، ففي البحرين "..ويغرس فيهم الرغبة في مواصلة الدراسة والتعليم الذاتي". وفي عمان "أن تنمى لديه القدرة على التعلم الذاتي الفعال". ثم تتكرر مرة ثانية في هدف فرعي آخر "أن يتعلم كيف يعلم نفسه".

وقد أغفلت هذا الجانب (التعلم الذاتي، والتربية المستمرة) كل من قطر والسعودية، والكويت).

المبدأ العلمي:

ويعلي من دور التربية في إكساب وتنمية العلم واتخاذه منهجا ومستوى وفكرا، وتطبيقا لتحديث المجتمع العربي وإغناء ثقافته.٢٩ وهذا المبدأ نجد إشارات سريعة في أهداف بعض الدول، تتمثل في الأسلوب العلمي في التفكير، وتقدير التكنولوجيا، واستخدام العلم في تقدم المجتمع، والأفكار التالية توضح ذلك: فنجد في أهداف الكويت "إعداد أجيال مؤمنه بالأسلوب العلمي في التفكير". وفي البحرين "..وتنمية قدرته على التفكير العلمي وتدريبه وعلي حل المشكلات". وفي الإمارات "تنمية التفكير بأشكاله المختلفة وتطوير وسائله في الملاحظة والتصنيف والاستقصاء والاكتشاف، وحب الاستطلاع، وحل المشكلات" كما تضيف الإمارات هدفا

يحدد أهمية الأخذ بوسائل العصر الحديث في التطوير وذلك بـ "التعرف على معطيات التكنولوجيا الحديثة والإلمام بكيفية التعامل معها". كما أكدت أيضا علي تدريب الصغار علي أسلوب حل المشكلات. (وكررت ذلك مرتين)

وفي عمان "أن تنمى قدراته المختلفة كالتفكير المستقل..." ثم يضع مجموعة من الصفات لهذا التفكير دون أن يختصره بكلمة التفكير العلمي. وفي هدف فرعي آخر "أن ينمى لديه اتجاه حب الاستطلاع والبحث والحصول على المعرفة". وهدف ثالث "أن يكتسب الاتجاهات العقلية المستحبة.. الموضوعية واستقصاء الحقائق..."

وأما السعودية ففي إشارة ضمنية خفية وصياغة عامة تقول "توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع". فأي علم تقصد؟ هل العلوم العلمية التطبيقية؟ أم العلوم الإنسانية والاجتماعية؟

وفي قطر إشارة عابرة "..إشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب"، وقد يكون هذا تنمية لجوانب الاكتشاف والإبداع، وتدريبه لاستخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

مبدأ التربية الإنسانية:

والذي يحض علي الإخاء الإنساني، والتفاهم الدولي، والتعاون بين الشعوب ومقاومة نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان، وإقامة السلام العالمي على أساس من الحق والعدل والمساواة. ٣٠

هذا البعد قد غاب عن معظم أهداف دول الخليج العربي، وظهر بشكل متميز في أهداف سلطنة عمان، الذي نص في أهدافه علي "أن يدرك الخطر الذي يهدد العرب من قيام إسرائيل.. وضرورة مكافحة الطامعين.." ثم يضع أهدافا سامية مثل "أن يشعر (المتعلم) بآلام وآمال الإنسانية في كل مكان" وأيضا "أن يدرك العلاقات العامة للأخذ والعطاء، بين وطنه العماني، والمجتمع الإنساني الكبير من جهة والتفاعل بين الحضارة العربية الإسلامية والحضارة العالمية من جهة أخرى".

ثم يبالغ واضع الأهداف في أن يعرف الأطفال المنظمات الدولية والإقليمية ودورها في تحقيق التفاهم العالمي والسلام القائم على العدل. ٣١!!!

كما نجد تلميحات سريعة في أهداف التعليم الابتدائي في الكويت مثلا: "التخلص من جميع القيود المفروضة على الإنسان". وأيضا " تنمية العلاقات الاجتماعية الإنسانية". دون ذكر الدائرة العالمية. ومن ثم لم تهتم باقي الدول بهذا الجانب، و لم تبرزه وقد يرجع ذلك إلى اتساع دائرة المعرفة، التي تفوق قدرات وآفاق تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي لا تتعدى العالم العربي والإسلامي.

ثالثا – الأهداف في ضوء معاييرها:

سوف نتناول أهداف المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية، في ضوء أهم المعايير التي يجب أن تراعى عند صياغة الأهداف الجيدة.٣٢ ومنها:

مدى مراعاتها لحاجات التلاميذ وميولهم:

نصت معظم الأهداف في شكل ضمني على هذا المبدأ، وهناك أهداف قد ذكرت هذا صراحة ففي الكويت "...إعداد البرامج الملائمة لمواجهة احتياجاتهم" وفي قطر "تنمية خيال الطفل وإشباع رغبته في حب الاستطلاع". وفي البحرين "تكوين عادات اتجاهات ومهارات سليمة، كدقة الملاحظة.. والتفكير، وحب الاستطلاع، بما ينمي ميولهم ومواهبهم" وفي الإمارات "تنمية الميول والاهتمامات، والاتجاهات والقيم المناسبة لدى التلاميذ". أيضا "تنمية.. حب الاستطلاع وحل المشكلات". وفي عمان "أن يلبى حاجاته ومطالب نموه" بالإضافة إلى "أن ينمى لديه اتجاه حب الاستطلاع". ومن الملاحظ أن الأهداف قد ذكرت تنمية اتجاه حب الاستطلاع، في كل من قطر، والبحرين والإمارات وعمان، كأسلوب يناسب تلاميذ المرحلة، ويرضي فضولهم كصغار. كما أن قطر أكدت على أسلوب اللعب "..من خلال اللعب الهادف، وإشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب" وهذا الهدف مناسب لأعمار التلاميذ.

كما أن هناك جوانب ومواد دراسية تناسب ميول واهتمامات الصغار وقد نصت عليها الأهداف منها، الموسيقي، والغناء وتذوق الفن، وهي مجالات يحبها

الصغار أيضا. ففي أهداف قطر "... تنمية القدرة علي الإحساس بالجمال وتذوقه" والسعودية تحدد "..تربية ذوقه البديعي.." وفي البحرين "تنمية الحس الجمالي، والتذوق الفني لديه.." وتفصل أهداف عمان مجالات للصغار منها "أن يحس بالجمال ويتذوقه في مختلف مواطنه في البيئة وفي الطبيعة، كالغناء، الموسيقى التمثيل، الرسم، الشعر، النثر..". في الإمارات "إدراك أهمية الفنون في الحياة وتنمية التذوق الجمالي وحب الطبيعة".

تلك هي أهم الحاجات التي تناسب أطفال المرحلة الابتدائية، كما أن هناك جوانب أخرى لم تغفلها الأهداف نظرا لأهميتها مثل، مراعاة الحالة الصحية والاعتناء بالنظافة وقد ذكرت في أهداف ثلاثة دول، ففي قطر "تربية الطفل على العناية بنظافته وملابسه وجسمه وبيئته"، في الإمارات "..تنمية العادات الصحية والغذائية الملائمة". وفي عمان "أن يكتسب العادات والاتجاهات الصحية في المأكل والمشرب والنوم والعمل والملبس.." وتضيف في هدف آخر "أن يحافظ على شروط الوقاية من الأمراض، ويراعي قواعد الأمن والسلامة في حياته".

إلا أن هناك بعض الجوانب التي ركزت عليها الأهداف بشكل ملحوظ، وهي في حقيقة الأمر نواحي يمكن أن تكون أكثر مناسبة للمراحل التالية (الإعدادية، والثانوية) وهي شغل واستثمار وقت الفراغ، ولا نقول أنه ليس مطلوبا لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ولكن وقت فراغهم غالبا ما يكون في لعب بريء، وأنه لا يمثل مشكلة بالنسبة للمجتمع، أما مرحلة الشباب والمراهقة فهذا الهدف يناسبهم ويجب التركيز عليه.

ولذا نجد أن الكويت والبحرين لم تذكرا ذلك في أهدافهما، وقد جاءت أهداف قطر "..لاستثمار وقت الفراغ من خلال اللعب الهادف" وفي السعودية "..وتدريبه علي الاستفادة من وقت الفراغ" وفي الإمارات "...وتمكينهم من شغل وقت الفراغ بشكل بناء". وفي عمان "..لاستثمار أوقات الفراغ استثمارا مفيدا".

كذلك توجد أهداف بعيدة عن حاجات واهتمامات الصغار، ولا تناسب أعمارهم، مثل: في الإمارات "تنمية التفكير بأشكاله المختلفة وتطوير وسائله في

الملاحظة، والتصنيف، والاستقصاء والاكتشاف.." فإن مستوى التصنيف، والاستقصاء يحتاج إلى مستويات عالية من الفهم والنضج العقلي لا يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتبالغ أهداف عمان في ذلك، حين تصيغ أهدافها وتطمح في تخريج فلاسفة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، فتقول: "أن يكو ن قيما سليمة عن الإنسان، والحياة، والكون، وأن يلتزم بها ويتمثلها سلوكا وعملا" ٣٣ وتضيف في هدف آخر "أن تنمى قدراته العقلية المختلفة كالتفكير المستقل الموضوعي والنقد المتميز والتقييم، والمحاكمة، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات ومواجه التحدي والمشكلات ودقة الملاحظة، والاستدلال العقلي، والمقارنة والاستقراء والاستنتاج بالقياس والتطبيق والتحليل والتركيب" ٣٤ هذه هي مستويات الأهداف للمرحلة الابتدائية التي نراها مناسبة لطلاب الجامعة أكثر من كونها مطلوبة بشكل مفصل، وفيه نوع من التأكيد عليها، لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما أن هنا مطالب تفوق قدرات تلميذ المرحلة الابتدائية حين نطلب منه "معرفة المنظمات الدولية ودورها في تحقيق التفاهم العالمي والسلام القائم على العدل".

ورغم وجود الكثير من الأهداف التي تتفق وميول التلاميذ وحاجاتهم ورغباتهم. إلا أن هناك بعض الأهداف التي بالغت في طموحاتها و لم تكن مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مدى ملاءمة الأهداف لطبيعة المجتمع وحاجاته:

نلاحظ مما سبق أن معظم مصادر اشتقاق الأهداف تنبع من العقيدة، والمجتمع وطبيعته وحاجاته، وكذلك حاجات المتعلم، وطبيعة العصر، ومن خلال ما سبق أن قدمناه، يتضح أن الأهداف قد عبرت عن حاجات مجتمعاتها، وعكست طموحاته وتطلعاته، فنجد في قطر: "تنشئة الطفل على الاعتزاز بالوطن والاعتزاز بقيمه وتقاليده وتراثه" وهذا الهدف يطابق كثير من الأهداف التي جاءت في دول الخليج الأخرى.

كما توجد أهداف متشابه في كل دول الخليج تدعو إلى المشاركة الفعالة في المجتمع، والمحافظة على ثرواته، فمثلا نجد في عمان "أن يعرف البيئة الاجتماعية التي

يحياها وذلك تمهيدا للوقوف علي مطالبها وحاجاتها" وتضيف " أن يتعرف عمليا علي مصادر الثروة والمهن والحرف بالبيئة". ونجد في قطر".. انتمائه لوطنه والاعتزاز بقيمه وتقاليده وتراثه" وفي هدف آخر. "التعرف على مصادر الثروة بالبيئة المحلية، ومجالات العمل فيها،.. واحترام الملكية العامة والمحافظة عليها". ونجد في الكويت "التفاعل مع البيئة والولاء لها والمشاركة في خدمة المجتمع الكويتي مشاركة فعالة". كما تؤكد الكويت على إعداد قادة: "لإعداد القيادات القادرة علي الابتكار والإبداع".

وفي السعودية ظهر ذلك في طاعة ولاة الأمر، والإعداد الديني، وتقدير العمل اليدوي "..تنمية وتقدير العمل اليدوي.." ".. يدرك ما عليه من واجبات.. والإخلاص لولاة الأمر".

كما أن كل مجتمع له ظروفه، فنجد دولة الإمارات، تؤكد على جانب التماسك والاتحاد في أكثر من هدف. "..المحافظة على إنجازات دولة الاتحاد." وتؤكد علي "..أن شعب الاتحاد شعب واحد.."

والبحرين تؤكد علي احترام العمل اليدوي، والمحافظة علي المجتمع "..احترام العمل اليدوي والشعور بأهمية المهن والحرف وتقدير أصحابها" "..فهم البيئة والتفاعل معها، والاستفادة بها، والمحافظة عليها..".

وكما سبق ذكره هناك تركيز علي أهمية العمل اليدوي وتقديره، وتؤكد عليه خاصة عمان "أن يحترم العمل اليدوي ويقومون به وأن يفهم ضرورته وأهميته في حياة الجماعة" وهذا الهدف قد جسد طبيعة وحاجات المجتمعات الخليجية من ضرورة اعتمادهم علي أنفسهم، وتقدير العمل اليدوي من أجل خفض العمالة الأجنبية.

هذا بالإضافة إلى أن الأهداف قد عكست أهمية الدين، واللغة العربية، وضرورة التركيز عليهما بجانب المهارات التعليمية الأخرى التي سوف نشير إليها. ومن ثم فالأهداف قد حققت وعكست طبيعة المجتمع وحاجاته بالفعل.

مدى وضوح الأهداف:

إن الأهداف التربوية يجب أن تكون واضحة، فكثير من الأهداف تصاغ بأسلوب غامض يحمل تأويلات كثيرة، ومن ثم تكون غير واضحة في أذهان العاملين في الحقل التربوي.

ومن خلال تحليل أهداف المرحلة الابتدائية بدول الخليج نجد معظم الأهداف في صياغتها تحمل معاني كثيرة، - ولا نتحدث الآن عن كونها عامة، أو محددة (إجرائية)، فهذا الجانب سوف نتناوله فيما بعد - فنجد مثلا "تدريبه علي إقامة الصلاة" ٣٥ فإن كلمة إقامة قد تعني ممارسة، أو أداء، أو معرفته بالكلمات التي تقال قبل بدء الصلاة بالدعوة لإقامتها. فلم لا تكون صياغة الهدف (تدريبه علي أداء الصلاة وإقامتها).

كذلك هناك أهداف صيغت بطريقة تحتاج إلى شروح فمثلا "أن يرتفع إلى مستوى قدراته وما تستطيع، وذلك في أثناء تعلمه تعلما إبداعيا لا تعلما عن طريق الحفظ والتكرار والترتيب"٣٦ فماذا تعني كلمات يرتفع إلى مستوى قدراته وما تستطيع؟ وهكذا في فقرات أخرى منها: "تنمية مفاهيم العقيدة، وتنمية الإيمان بقيمها السامية..."٣٧ فالصياغة غير واضحة وإن كان المعنى في بطن الشاعر، فيجب أن تكون (غرس مفاهيم العقيدة، في نفوس التلاميذ، والإيمان بقيمها السامية).

وكذلك غموض في العبارات "تنمية التفكير بأشكاله"٣٨ هي عبارة غير واضحة فهل ننمي التفكير الخرافي مثلا، فهو شكل من أشكال التفكير!!، ولذلك لم تكن الصياغة واضحة أو محددة المعاني. فمن الممكن القول (تنمية التفكير العلمي، أو المنطقي، أو التفكير السليم..).

وكذلك العبارات الشاملة المطلقة مثل "أن يمارس الرياضة البدنية بمختلف أنواعها" ٣٩ فهل منهج المدرسة الابتدائية يشمل كل أنواع الرياضات؟؟؟ هل

الملاكمة، المصارعة، الجودو، ركوب الخيل، الاسكواش، التنس، وغيرها مطلوب تعلمها إذا ما فهمنا ما ينشده هذا الهدف؟. فيجب أن يعاد صياغته علي نحو (أن يمارس الرياضة البدنية المقررة في منهج المرحلة الابتدائية وفقا لكل صف دراسي، ولما هو موضوع لكل من التلاميذ والتلميذات وفق قدارتهم وميولهم)

كذلك اللفظ المطلق في الهدف الذي ينص علي "إعداد أجيال تؤمن بالديمقراطية باعتبارها أسلوب الحياة الذي يقوم علي التخلص من جميع أنواع القيود المفروضة علي الإنسان" ٤٠ فهل الأسلوب الديمقراطي هو الوحيد الذي يخلص الإنسان من جميع قيوده؟؟؟ الأمر الثاني، هل يجب أن نتخلص من جميع القيود؟؟ أعتقد أن هناك نظام وحدود وقيود تحدد الحريات، وإلا فالمجتمع سيتحول إلى غابة. ومن ثم فالصياغة الصحيحة (إعداد أجيال تؤمن بالديمقراطية وتمارسها، كأحد الأساليب التي ترفع الظلم، وتحرر الإنسان من الخوف، وتطلق طاقاته لصالحه ولصالح مجتمعه).

وكذلك في صياغة العبارة التالية " تنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وماله من حقوق.."٤١ يمكن صياغتها علي النحو التالي (إن يدرك "أو يعرف" ماعليه من واجبات..) ثم يكون هناك هدف آخر هو من أجل تنمية الوعي فقط. أو الوعي العام بما يحيط به من أحداث، وغيرها. وبأمور كثيرة. فليس الهدف في تنمية الوعي هو فقط من أجل أن يعرف الصغير حقوقه وواجباته، بل من أجل ومواقف حياتية أخرى مفيدة.

ونلاحظ علي كثير من الأهداف، في نصوص كل فقرة منها والتي تمثل هدف واحد، قد تضمنت مجموعة من الأهداف، فيجب أن يفرد لكل منها فقرة لتوضيح هذا الهدف، حيث أننا نضع أهداف مرحلة تعليمية، فيجب أن تكون الأهداف أكثر تفصيلا لتحقق الأهداف العامة للتربية لكل دولة، وتفصل أبعاد الأهداف العامة.

ومن الأمثلة علي ذلك، "تربية تذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه" ٤٢ في الحقيقة ثلاثة أهداف في هدف واحد.

تلك علي سبيل الأمثلة لا على سبيل الحصر، مما يؤكد أن هذه الصياغات في حاجة إلى مراجعة.

مدى قابلية الأهداف للتطبيق:

فمن غير المعقول أن نحدد أهدافا للعملية التربوية لا نعرف كيف نطبقها، بل لا يمكن تطبيقها إذ أنها في هذه الحالة تكون أهدافا خيالية.

في الحقيقة هناك أهداف صيغت بطريقة جيدة، ولكن ما يعنينا حاليا هو نقد الأهداف التي لا تتحقق فيها المعايير الجيدة، فعلى سبيل المثال: في الهدف القائل "أن يعرف القواعد الأساسية لأنواع الرياضة المختلفة".٤٣ فهل هذا هدف يمكن تحقيقه في نهاية المرحلة الابتدائية؟؟ بالطبع إذا كان ذلك الهدف جيد فيصلح لطلاب كليات التربية الرياضية، أو لمن نريد أن نجعل منه حكما للألعاب الرياضية المختلفة. ومن ثم فإن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه.

ونذكر مجموعة من هذه الأهداف غير القابلة للتطبيق بصورة كاملة، وتعتبر بعيدة عن الواقع، ويشوبها قدر من العمومية. فمنها "..استيعاب المعطيات الحضارية، والثقافية، والمكتسبات العلمية الحديثة" ٤٤ وأيضا "تنمية خيال الطفل وإشباع رغبته في حب الاستطلاع"٤٥ ما هو الخيال المطلوب، وما مستواه، وكذلك ما نوع حب الاستطلاع، وحدوده؟. وهدف آخر "إعداد أجيال تؤمن بالديمقراطية.." ٤٦ هذا هدف مرغوب فيه ومفيد، ولكن كيف يتم ذلك؟ وهل التلاميذ بالمدرسة الابتدائية يمارسونه بالفعل؟ إذا ما عرفنا أن المرحلة الابتدائية بالكويت أربع سنوات فقط.

وكلمات تتردد مثل الثقافة العامة، المواطن الصالح وغيرها فنجد "..والمهارات التي لا غنى عنها للمواطن الصالح٤٧ " "..تزويدهم بالقدر الأساسي من الثقافة العامة، والمهارات ليكونوا مواطنين صالحين".٤٨ "أن يشعر بآلام وآمال الإنسانية في كل مكان" !!!! بالطبع هذا هدف عظيم ولكن كيف يتحقق؟ وهل نناشد الصغير أن تتسع مداركه ودائرة اهتمامه لتصل إلى المستوى العالمي والإنساني، ويصبح مهموما بها؟؟

في نهاية هذا الجانب يمكن القول بأن الكلمات قد تكون جيدة، وتحمل قيما مرغوب فيها، ولكن لابد أن نكون واقعيين، فلا ننشد أشياء نضعها كلافتات نزين بها أهدافنا، ونتغاضى عن أهم المبادئ التي يجب أن نعلمها للصغار ونعودهم عليها منذ الصغر كأساس متين في التربية، ومن ثم في المراحل الأخرى تبنى عليها المعاني الألفاظ السامية، ويمكن للمتعلمين حينئذ استيعابها وتعلمها.

مدى مرونة الأهداف:

الأهداف الجامدة المحددة تحديدا قاطعا، وخاصة على مستوى مرحلة تعليمية، لا ينبغي أن تكون كذلك، حيث لا تكون عندئذ هادية للطريق، إذ أنها تجعل من القائم على تطبيقها عبدا لها، لا يستطيع التصرف، لذا يجب أن تتيح لكل ذي عقل وموهبة بأن يتصرف في حدود الخطوط العامة التي حددتها العملية التربوية.

وفي حقيقة الأمر، نجد أن أهداف المرحلة الابتدائية لدول الخليج العربية، بها من المرونة، والعمومية، ما يجعلها تتسع لكثير من الاجتهادات، كما سبق أن أوضحنا، إلا أن هناك عددا قليلا من الفقرات المنصوص عليها بشكل محدد جامد، لا يوجد فيه شيء من المرونة. فمثلا "أن يدرب حواسه المختلفة وينميها"٤٩ وأيضا "أن يعرف قواعد الصحة ووسائل الوقاية ومبادئ التغذية".

رابعا – أهداف المرحلة وفق تصنيف د. قمبر:

من خلال هذا المعيار نستطيع أن نتأول الجانب الأول منه وهو:

ايديولوجيا غالبة:

نستطلع الأهداف بالمرحلة الابتدائية، لكي نستشف منها الوجه الواضح والصبغة الفكرية، والتوجه العام لهذه الأهداف حيث أنها منبثقة عن الأهداف العامة، للتعليم في كل دولة.

مثلا نجد في السعودية، تسعة أهداف للمرحلة الابتدائية، بينهم ثلاثة أهداف تأكد الهوية الإسلامية، "تعمل في إطار سياسة دينية بسلطة تعتبر نفسها حامية وخادمة للاماكن الإسلامية المقدسة، وراعية لمنظمات وهيئات دولية تنهض بالدعوة

ونشر المبادئ الإسلامية وتقوية التضامن بين المسلمين".٥٠ وقد عكست أهداف المرحلة هذا التوجه والأيديولوجية بشكل واضح.

ولكنها في حقيقة الأمر أهداف قاصرة علي حدود العقيدة، والسلوك الإسلامي المحدود في إطار الفرد في ذاته، ولخدمة وطنه المحلي فقط وطاعة ولاة الأمر. وإشارة عابرة إلى انتماء المتعلم إلى أمة الإسلام. ولم توضح الأهداف الدور الذي تلعبه المدرسة الابتدائية في هذا المجال.

أما في الكويت: فقد برزت الروح القومية، متمثلة في التمسك "بالتراث العربي"، و "إعداد أجيال تؤمن بالوحدة الوطنية"، و" الوحدة العربية الشاملة" وتنمية مفهوم الأسرة الواحدة، "وتنمية الشخصية العربية،" و "إعداد أجيال تؤمن بالعروبة". كل هذه فقرات مقتبسة من أربعة أهداف من بين أثنى عشر هدفا. وتتوجه الكويت إلى النزعة الإنسانية، متمثلة في "تخلص الإنسان من أنواع القيود المفروضة عليه" و "تنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية السوية". وكذلك "القدر المناسب من المعارف الإنسانية"، و "رعاية الموهوبين". و "رعاية المتخلفين" وتلك أهداف لم تذكر في أي من دول الخليج الأخرى.

أما دولة الإمارات: فكان توجهها وطني (محلي)، في المرتبة الأولي، نظرا لطبيعتها، وتكوينها السياسي، فأكدت على "ترسيخ الانتماء لوطنه دولة الإمارات العربية المتحدة".. و "التأكيد علي أن مجتمع الإمارات العربية جزء من الوطن العربي"، "أن شعب الاتحاد شعب واحد". و "المحافظة والاعتزاز بمنجزات دولة الاتحاد". كلها تأكيدات، وتركيز على الوطن والاتحاد، وقد ذكر اسم الدولة أكثر من مرة، وهذا لم يرد في معظم أهداف المرحلة الابتدائية في دول الخليج.

وفي أهداف سلطنة عمان: يغلب عليها التوجه العلمي، والعملي، والعقلي، حيث كانت الأهداف منصبة - بشكل فيه تأكيد - علي العقل، والعمل، والتجريب، والتقدم والنزعة المتجددة نحو المستقبل الواعد. فنجد مثل هذه الكلمات

"الحقائق العامة". "التفكير المستقل". "التعلم الذاتي". "المهارات العقلية الأساسية". "التعبير عن الرأي بحرية". "أن يكتسب الألفة بالآلة". "يحترم العمل اليدوي". "ينمي لديه حب الاستطلاع". "يكتسب القدرات العقلية". "التعرف علي مصادر الثروة والمهن والحرف بالبيئة ". تلك هي تصورات عمان الناهضة التي انعكست في أيديولوجيتها.

أما دولتي قطر والبحرين، فلم تظهر فيهما جوانب واضحة تتحدد من خلالها الأيديولوجيا، والتوجه العام، فكانت متوازنة إلى درجة كبيرة، بحيث تصبح أهدافا تصلح لكل دولة.

أطوال متباينة:

من الملاحظ أن الأهداف الرسمية للتعليم الابتدائي بدول الخليج، متباينة في أطوالها، بحيث وصلت إلى ٥٤ هدفا في سلطنة عمان، وتنخفض إلى أربعة أهداف في دولة البحرين، في حين أن متوسط الأهداف في الدول الباقية ١٢ هدفا. (ويمكن الرجوع لمزيد من التحليل للفقرات، والجمل والكلمات، التي تم إعدادها بالكمبيوتر، باستخدام برنامج "نايسس" NISUS في ملاحق الدراسة)

وعلى الرغم من التباين الطولي للأهداف، فإن في مضامينها وأبعادها تتسم بالشمول النسبي، بحيث تستوعب إلى حد ما أغراضها. وفي الحقيقة ليس في ذلك تناقض، فقد شملت بعض من النصوص المصاغة في هدف واحد، أكثر من هدف ضمني كما سبق أن أشرنا إلى ذلك. وفي حقيقة الأمر، فإن هذا ليس بمرغوب فيه حيث ينبغي أن تفصل الأهداف إلى أهداف فرعية أخرى لتوضح الهدف العام – الذي هو علي مستوى المرحلة – بحيث كل صف دراسي، وكل مادة دراسية ومنهج تعليم يحاول تحقيق هذا الهدف.

ففي سلطنة عمان نجد أن الأهداف الرئيسة ستة أهداف، يتفرع منها أهداف أخري، وقد يتفرع من هذه الأهداف أيضا أهداف تفصيلية علي مستوي أكثر تحديدا. مما جعل هناك بعض الأهداف شبة متطابقة أو مكررة. مثل "أن ينمي لديه

القدرة علي التعليم الذاتي الفعال". يقابلها "أن يتعلم كيف يعلم نفسه".

وكذلك في الأهداف المتداخلة الثلاثة التالية. "أن يعرف المعلومات العامة عن وطنه وأمته وتراثهما". "أن يعرف البيئة الإجتماعية التي يحياها وذلك تمهيدا للوقوف علي مطالبها وحاجاتها". "أن يعرف حقوق المواطنة وواجباتها".

فنجد أن التداخل جاء نتيجة الإسهاب، كما جاء التقصير عندما اقتصرت أهداف البحرين علي أربعة فأهمل الجانب الديني منها. فالأهداف يجب أن ألا تكون طويلة مملة، ولا قصيرة مخلة. فالمحك الأول هو شمولها، ووضوحها، وإمكانية تطبيقها وغيرها من المعايير.

فنجد أهداف قطر تلخصت في محاور رئيسة، قد تضمنتها تفاصيل أهم المحاور:

- تربية الطفل علي مبادئ الإسلام.
- تعزيز الانتماء الوطني، وبقيمه وتراثه.
- النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

كما يلاحظ أن كلمة (تربية) كانت اللفظ الذي ركزت عليه معظم الأهداف، ثم كلمة تنشئة، ثم تدريب. وقد تحدثت الأهداف عن المقصود بالعملية التعليمية، وهو الطفل، الذي ذكرته ١١ مرة.

وفي أهداف دولة الكويت: فكانت أهم محاورها:

- إعداد الطفل إعدادا متكاملا في ضوء تعاليم الإسلام.
- الإيمان بالديمقراطية.
- الإيمان بالعروبة.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ورعاية المتفوقين والمتخلفين.

ويلاحظ أن الأهداف تحدثت عن الأطفال، والطفل بتكرارات بلغت ٧، وخاطبتهم بأنهم أجيال ٣ مرات. والكلمات التي ركزت عليها في صياغة الأهداف هي إعداد، وتزويد، ورعاية.٥١

أما أهداف المملكة العربية السعودية، فكانت أهم محاورها:

- غرس العقيدة الإسلامية في نفوس الطفل.
- تنمية المهارات الأساسية في التعلم.
- تعريفه بنعم الله عليه، في بيئته المحافظة عليها.
- حبه للوطن وإخلاص لولاة الأمر، والزيادة في العلم والعمل الصالح.

ونلاحظ ذكر الأهداف لكل من لفظ، تلميذ، والطالب مرة واحدة لكل منهما وقد غاب الدور الاجتماعي للمتعلم في مجتمعه، واستخدمت كلمات مثل أن يدرك، وتعريفه، وتزويده، وتنمية.

وفي دولة البحرين، فكانت أهم المحاور:

- تنمية الطفل تنمية متكاملة.
- تنمية الاتجاهات نحو العمل وتقديره.
- تنمية المهارات الأساسية في التعلم.

وقد تحدثت الأهداف عن الأطفال ٣ مرات، وركزت كلماتها علي، تنمية، مساعدة، تمكين.

وفي دولة الإمارات المتحدة، كانت المحاور تتناول:

- تنمية العقيدة الدينية لدى التلاميذ.
- ترسيخ الانتماء الوطني لدولة الاتحاد.
- التأكيد علي الجانب المهني والعملي.
- تنمية جوانب الشخصية للمتعلم.
- النظرة المستقبلة، ومواكبة روح العصر.

وقد خاطبت الأهداف التلميذ، والفرد، بذكرهما مرة واحدة، وتكررت كلمات تنمية، اكتساب، إدراك، التأكيد،.

أما سلطنة عمان، فكانت محاورها الأساسية ستة تناول كل محور مجموعة من

الأهداف الفرعية ولكنها متداخلة بشكل مخل، جعلنا نحدد المحاور على النحو التالي:

- النمو المتكامل للمتعلم في كافة جوانبه
- تزويده بالمعلومات الأساسية وأدوات المعرفة.
- تزويده بالمهارات، اليدوية والأساليب العلمية.
- الاعتزاز بالوطن والعمل علي نهضته.
- الانتماء العربي والإسلامي والعالمي.

ونلاحظ إلى حد كبير أن هذه الأهداف كانت جامعة لجوانب كثيرة مطلوبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فكانت مفصلة، ولم تذكر غير كلمة طفل مرة واحدة، وتكلمت عن المتعلم بصيغة المبني للمجهول في صياغة الأهداف. وكثرت وتكررت كلمات مثل: يكتسب، ينمي، يعرف، يدرك.٥٢

الترتيب والتراتب:

في هذا المعيار سوف نعتمد في الترتيب، على ما اقترحه د. قمبر في بحثه ٥٣ حيث وضع ترتيبا للأهداف علي النحو التالي:

١- الإنسان في عقيدته وانتمائه الوطني.
٢- الإنسان في ذاته.
٣- الإنسان في بيئته.
٤- الإنسان في مجتمعه العام.
٥- الإنسان في العالم الذي يعيش فيه.٥٤

ففي دولة قطر نجد الأهداف العشرة للمرحلة الابتدائية تبدأ في ترتيب يتفق وما تقدم، في الأهداف الخمسة الأولى، في باقي الأهداف تداخلت الجوانب البيئية المحلية، مع حاجات التلاميذ، حيث كان الهدفان التاسع والعاشر، ينبغي أن يحلان محل السادس والسابع.

أما دولة الكويت: فكان الهدف الأول في بدايته، يتناول إعداد المتعلم إعدادا متكاملا، وفي الشطر الثاني من الهدف، المبدأ الإيماني والعقيدة الإسلامية.

ثم يلي ذلك البعد العالمي، والإنساني، ثم البعد القومي العربي، ثم الفرد في بيئته المحلية، ثم الفرد في ذاته. ومن ثم كان الترتيب غير متسق بالمرة.

وفي المملكة العربية السعودية: فالهدف الأول العقيدة الإسلامية، والشطر الثاني من الهدف الأول تناول إعداد المتعلم من كافة جوانبه إعدادا متكاملا. ثم الهدف الثاني تناول العقيدة الإسلامية مرة ثانية. وتلى ذلك ثلاثة أهداف تتناول الإنسان وبيئته، ثم الإنسان في ذاته، ثم الإنسان بمجتمعه العام. وهي بذلك لم تكن مرتبه ترتيبا منطقيا وخاصة في الأهداف الستة الأخيرة (جملتها ٩).

أما في دولة البحرين: أغفلت الإنسان في عقيدته، في كل أهداف المرحلة. وبدأت بالإنسان في ذاته، في الأهداف من الأول إلى الثالث. والهدف الرابع تناول الإنسان وبيئته.

وفي دولة الإمارات المتحدة: بدأت الأهداف من الأول إلى الرابع متسقة مع الترتيب المنشود، وبعد ذلك تداخلت كل الأهداف دون أدنى ترابط منطقي، بحيث تناولت الإنسان مع العالم الذي يعيش فيه، ثم تعود للإنسان مع ذاته.

وأما سلطنة عمان فلم تتبع أي نوع من الترتيب المنطقي، أو محاور متعارف عليها، حيث حددت ست محاور بالترتيب التالي:٥٥

أولا – أن ينمو جسمه نموا سليما وذلك بالعناية بـ..

ثانيا – أن ينمو نموا صحيحا، وأن تتفتح قدراته وإمكاناته ويتم ذلك بـ..

ثالثا – أن يهيأ المناخ الملائم لنمو انفعالاته والتعبير عنها :

(أ) في المجال الروحي. (ب) في المجال العاطفي.

رابعا – أن يصل إلى مستوى من النمو الاجتماعي يكون فيه علي درب المواطنة

ويتم ذلك بـ..

خامسا – أن يعد للحياة العملية في البيئة ويتم ذلك بـ..

سادسا – أن ينشأ تنشئة يعتز فيها.

(أ) بالانتماء الوطني ويتم ذلك بـ..   (ب) وبالشعور الإنساني وتم ذلك بـ..

ومن ثم لا نستطيع أن نقول شيئا سوى أنها خليط من الأهداف لا تجمعها محاور متناسقة، أو تم تصنيفها وفق أساس معين. ويلاحظ في المجال الروحي أن أهدافه الفرعية الثلاثة، تم ترتيبهم بطريقة غير صحيحة، حيث الجانب العقائدي الإسلامي، ثم الوطني، ثم الإسلامي مرة ثانية.

أهداف زائدة وأخرى ناقصة:

أول سلبية نتعرض لها هنا تتمثل في وجود أهداف زائدة، أي تكرر مضامين أهداف سابقة مذكورة مما يعني تكرارا لا يأتي معه جديد مفيد، كما تتمثل في نقص أهداف كان لا بد من وجودها لتحقيق صفة الشمول.٥٦

فنجد من حيث الأهداف الزائدة، المكررة أو المتداخلة في معناها، في دولة قطر "تنمية خيال الطفل وإشباع رغبته في حب الاستطلاع" ويتداخل معه في المضمون الهدف التالي "إكساب الطفل المهارات والاتجاهات السليمة لاستثمار أوقات الفراغ من خلال اللعب الهادف، وإشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب". حيث نجد أن في عملية الحل والفك والتركيب هذه تشبع فضول الطفل لحب الاستطلاع، وتنمية خياله يأتي عن طريق وسائل كثيرة، منها الهدف الثالث الذي ينص علي "توجيه اهتمام الطفل وتنمية القدرة علي الإحساس بالجمال وتذوقه". وفي الحقيقة الثلاثة أهداف يمكن أن تصاغ في هدف واحد بدلا من هذا التكرار الزائد.

ونجد في الأهداف نفسها ما نصه "...وتنشئته علي احترام الملكية العامة، والمحافظة عليها". فإن الهدف قد تغاضى في نصه عن المحافظة أيضا عن الملكية الخاصة.

كذلك في أهداف الكويت "إعداد أجيال تؤمن بالوحدة الوطنية وتنمية مفهوم

الأسرة الواحدة" في هذا الهدف ترادف. ثم الهدف التالي يحمل نفس المعاني "إعداد أجيال تؤمن بالعروبة والوحدة العربية الشاملة..".

وترادف في المعنى وتكرار في أهداف سلطنة عمان "أن تنمى لديه القدرة على التعلم الذاتي الفعال" هي تساوي الهدف التالي "أن يتعلم كيف يعلم نفسه" وتكررت مرة ثالثة في صيغة أخرى "أن يقوم بالخبرات التعليمية والأنشطة والممارسات بنفسه".

كما نجد تطابق في المعاني بين أهداف أخرى كثيرة مثلا "أن يعرف المعلومات العامة عن وطنه.." وكذلك "أن يعرف البيئة الاجتماعية في بيئته" وكذلك "أن يعرف حقوق المواطنة". وأيضا "أن يعرف أحوال الوطن العماني الذي يعيش فيه.." كلمات تتكرر تحمل نفس المعاني والمدلولات. فهي زائدة.

وتكرار آخر في هدف ينص علي "أن ينمي قدراته العقلية المختلفة كالتفكير المستقل الموضوعي، والنقد والتمييز والتقييم والمحاكمة وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات ومواجهة التحدي والمشكلات ودقة الملاحظة والاستدلال العقلي والمقارنة والاستقراء والاستنتاج بالقياس والتطبيق والتحليل والتركيب." بالطبع هذا هدف أعلى من مستوى عقلية ووعي وفهم تلميذ المرحلة الابتدائية فهو بالإضافة لكونه من الأهداف الخارجة، فهو أيضا من الأهداف المكررة التي يمكن الاستغناء عن واحد منهما حيث أن الهدف التالي ينص على "أن يكتسب الاتجاهات العقلية المستحبة كالانفتاح، والموضوعية، واستقصاء الحقائق، والتحري عنها، والبعد عن الانحراف، والتواضع، والتأني في الحكم.." بالطبع كلمة الموضوعية، ترادف كلمة البعد عن الانحراف، في مضمون مصطلح التفكير العلمي.

فهل هذه أهداف تناسب تلميذ المرحلة الابتدائية، ماذا أبقينا للمراحل التالية؟!!

أما الأهداف الناقصة التي لم تذكر، فنجد في أهداف دولة الإمارات، غياب المهارات الأساسية في العملية التعليمية، وهي القراءة والحساب والكتابة، والاكتفاء بذكر المهارات المختلفة للغة العربية. وفيما يلي نص الهدف "اكتساب المهارات

المختلفة للغة العربية واستخدامها كوسيلة للاتصال والتفكير، واستيعاب المعطيات الحضارية والثقافية والمكتسبات العلمية الحديثة". ولم يرد نص يحدد باقي المعارف والمهارات الأساسية للتعلم.

وكذلك في دولة البحرين، فقد غاب عن أهدافها الهدف الإيماني، كما سبق أن ذكرنا، وأيضا الجانب، الوطني، وكذلك علاقة الإنسان بعالمه العربي أو مجتمعه العربي الكبير، والعالم الإنساني.

والجدير بالذكر أن جميع دول الخليج العربي – على مستوى أهداف المرحلة الابتدائية – قد أغفلت في أهدافها البعد الإقليمي، ولم تذكر في إشارة من التلميح أو التصريح بالانتماء الخليجي، بوصفها دولا تربطها ببعض عادات وتقاليد، وتاريخ، وثقافة متجانسة، ووضع سياسي متعاون. يحمل اسم مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

أهداف خارجة وأخرى غير تربوية

"ونقصد بالأهداف الخارجة تلك النوعية من الأهداف التي تكتسب صفة تربوية لكنها لا تقع في نطاق مسئولية المدرسة كمؤسسة تربوية نظامية تشرف عليها الدولة. فالتربية كما نعلم أكبر من تعلم مدرسي، وليس "التمدرس" في بعديه التعليمي والتربوي إلا جزءا من أنشطة تربوية واسعة متنوعة في مؤثراتها واكتساباتها. فالأهداف الخارجة هي الأهداف التربوية الاجتماعية التي تعنى بها مؤسسات غير مدرسية أو لا نظامية وتحدث في الأفراد (موضوع التربية) تأثيرات كما تؤدي من خلالها إلى معطيات أو نتائج تربوية مقصودة".٥٧

أول سلبية نتعرض لها هنا تتمثل في وجود أهداف خارجة بمعنى أنها أهداف لا تدخل ضمن عمل أو مستوى منظومة أهدف المرحلة الابتدائية، ففي أهدف دولة الكويت "تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال علي اختلاف أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية" هو مبدأ يجب أن يكون في قانون الدولة أو قانون التعليم العام. أو من الأسس والمنطلقات الفكرية في توجهات الحكومة.

كما نجد في هدف آخر "... رعاية المتخلفين بين أطفال هذه المرحلة، وإعداد البرامج الملائمة لمواجهة احتياجاتهم". في الشق الثاني من هذا الهدف لا يدخل ضمن أهداف المرحلة الابتدائية، فهناك اللجان والهيئات المختصة التي تعد برامج تأهيل المعوقين من تلاميذ المرحلة.

وفي أهداف دولة الإمارات، الذي ينص علي "إدراك أهمية الفنون في الحياة، وتنمية التذوق الجمالي وحب الطبيعة لديه". هذا الهدف رفيع المستوى في نصفه الأول ولا تستطيع عقول الصغار إدراكه، في معرفة أهمية الفنون في الحياة، وباقي الهدف يمكن أن تقوم به المدرسة الابتدائية.

وفي منظومة أهداف المرحلة الابتدائية، بسلطنة عمان "أن يقوم بالخبرات التعلمية والأنشطة والممارسات بنفسه". هذا ليس هدفا، فأين دور المعلم في العملية التربوية الهادفة.

وكذلك الهدف "أن يعرف.. المنظمات الدولية والإقليمية ودورها في تحقيق التفاهم العالمي والسلام القائم علي العدل". هو في مستوى أعلى من قدرات تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولا يدخل ضمن دورها الرئيس.

كما أن الهدف "أن يتجنب عوامل الخوف والإحباط والفشل". فيه نوع من الغموض، ويصعب الوصول إليه مع متعلمين كبار. فكيف نحققه بالمدرسة الابتدائية؟

خامسا - الأهداف في ضوء معايير أخرى:

١ - *البعد الزمني:*

ونتناول فيه ما قدمته الأهداف من أبعاد لتناول الماضي متمثلا في التراث، والحاضر متمثلا في المعاصرة، المستقبل في صورة التجديد والتطوير.

فمن حيث الماضي (التراث): فقد تساوت جميع أهداف دول الخليج في هذا الجانب مع ذكر التراث واللغة العربية، والتاريخ، في نصوص الأهداف، والتأكيد عليها في إشارة واضحة في هدف واحد. ففي قطر "..الاعتزاز بقيمه وتقاليده وتراثه"

والكويت تتحدث عن "..والتراث العربي". والإمارات "...وبتراثها والموارد.." والسعودية تتحدث عن اللغة "..ولغته.." "والمهارات اللغوية". وكذلك البحرين تؤكد علي اللغة العربية. أما عمان فتركز علي التاريخ "أن يعرف.. تاريخ هذا الوطن." وفي هدف ثاني يتحدث عن تاريخ الأمة العربية "..ومعرفة مالها من تاريخ عريق وأمجاد خالدة".

أما الحاضر فتجسد في المعاصرة، ومواكبة التقدم، واستخدام أساليب العلم الحديث والتكنولوجيا. وقد نلاحظ أن معظم دول الخليج أشارت إلى ذلك في أهداف المرحلة الابتدائية منها ما ذكر صريحا وأكدت عليه الأهداف، ففي الإمارات "التعرف علي معطيات التكنولوجيا الحديثة.." كذلك "..استيعاب المعطيات الحضارية والثقافية والمكتسبات العلمية الحديثة". "..ومواكبة روح العصر". وفي الكويت "..استخدام الأسلوب العلمي.." "..المهارات الفنية والعملية"، "..الديمقراطية باعتبارها أسلوب حياة.." في دولة البحرين "دقة الملاحظة.. والتفكير.. " كذلك "العمل والإنتاج.." "..وتنمية التفكير العلمي..".

ومن بين الدول التي ذكرت ذلك في عبارات ضمنية قطر "التمكن من أدوات المعرفة الأساسية.." وكذلك "..التعاون والعمل في مجموعات.." وفي السعودية "..الازدياد من العلم النافع والعمل.. " و "..وتقدير العلم اليدوي..".

وفي تطلعات المستقبل، نجدها تظهر في صياغات التخطيط، والإعداد، والابتكار، والإبداع، والتطوير. هذه النظرة المستقبلية لم تظهر في معظم أهداف المرحلة الابتدائية بدول الخليج، وكان لها نصيب في أهداف الكويت حيث "..إعداد القيادات علي الابتكار والإبداع". و "إعداد البرامج الملائمة.." و "تأهيل الأطفال لمواصلة الدراسة" و "تنمية الشخصية القادرة علي التغيير والتطوير".

وفي الإمارات "..تطوير وسائله في الملاحظة والاستقصاء والاكتشاف.." و "..لفهم البيئة المحلية الطبيعية والاجتماعية وتطويرهما.." و "تحقيق مبدأ التعليم المستمر". و "..وتمكينهم من تطوير مهاراتهم..". "اكتساب مهارات.. إحدى

اللغات الأجنبية الحية".

٢- البعد الجغرافي:

ونعني به المجال الذي تقصد أن تنميه الأهداف لدى التلاميذ متمثلا في: النطاق المحلي (الوطني)، والإقليمي (الخليجي)، والعربي (القومي)، والإسلامي (العقائدي)، والعالمي (الإنساني).

ففي المجال المحلي (الوطني): فقد ركزت كل دولة علي أهداف محددة وفق تصورها تناسب توجهاتها، وطبيعتها، إلا أن من بين الدول الخليجية الست ثلاث دول قد أكدت علي هويتها، بذكر اسم الدولة في نصوص أهدافها، وهذا يوضح الخصوصية، فمثلا سلطنة عمان كانت أكثر تركيزا في هذا الجانب "أن يعرف أحوال الوطن العماني..". و "أن يدرك أهمية وحدة الوطن العماني.." و "..والعطاء بين وطنه العماني والمجتمع الإنساني..".

وكذلك دولة الإمارات مركزة علي وحدة الإمارات العربية فتنص أهدافها علي "ترسيخ الانتماء لوطنه دولة الإمارات العربية المتحدة..". و "..وأن شعب الاتحاد شعب واحد.." و "..والاعتزاز بمنجزات الاتحاد..".

وفي الكويت أيضا "..والمشاركة في خدمة المجتمع الكويتي مشاركة فعالة".

وفي قطر كانت الصياغة عامة "..الاعتزاز بالانتماء الوطني.." وفي السعودية "..وغرس حبه لوطنه.." أما البحرين فلم تذكر الوطن المحلي من قريب أو بعيد، واقتصرت علي الأسرة، والبيئة بمفهومها الضيق "..تكوين اتجاهات إيجابية نحو أسرته ومدرسته وبيئته واكتساب المعلومات البيئية.."

أما الجانب الإقليمي (الخليجي): فقد غاب تماما في صياغة أهداف المرحلة الابتدائية، بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وكان من الأهمية بحيث يعرف الصغير شيئا عن طبيعة هذا الانتماء.

الجانب العربي (القومي): هذا البعد تجسد بشكل كبير في أهداف التعليم

الابتدائي بالكويت، وعمان، والإمارات، ولم تشر إليه باقي دول الخليج. ففي الكويت "إعداد أجيال تؤمن بالوحدة العربية..". و "... تؤمن بالعروبة والوحدة العربية..". و "..مع تنمية الشخصية العربية..".

وفي سلطنة عمان، " أن يعرف المعلومات عن وطنه وأمته وتراثهما". و"..وتجعل من الشعب العربي أمة واحدة..". و ".. ووحدة الأمة العربية واستقلالها." و "أن يعرف الأمة العربية في مجموع أقطارها.."

وفي دولة الإمارات، "التأكيد علي أن مجتمع دولة الإمارات.. جزء من الوطن العربي الكبير...وشعب الاتحاد...جزء من الأمة العربية..".

العالم الإسلامي: تأكد بشكل واضح في السعودية، وعمان، والإمارات، ولم يذكر في أهداف باقي الدول. ففي السعودية "..وانتمائه إلى الأمة الإسلامية." وفي الإمارات، "..تربطه بالعالم الإسلامي روابط الدين والمصالح المشتركة." وفي عمان، "..والتفاعل بين الحضارة العربية والإسلامية..".

البعد العالمي (الإنساني):

هذا البعد قد ظهر في أهداف عمان، وإلي حد ما في أهداف الكويت، وهما الدولتان اللتان أكدتا علي هذا الجانب في أهدافهما، وقد يكون سبب غياب هذا الجانب عن باقي أهداف دول الخليج، أن مدارك الطفل الصغير في هذه المرحلة التعلمية لا تتسع لتشمل هذه الدائرة الواسعة من الاهتمام.

فنجد في عمان "أن يعرف المنظمات الدولية.." و "أن يشعر بآلام وآمال الإنسانية في كل مكان".، ".. والتفاعل بين الحضارة.. العالمية من جهة أخرى". وفي الإمارات. في الكويت "..والمعارف الإنسانية..".

٣ – الأهداف ووظائف المدرسة الابتدائية:

نحن نعلم أن من أهم وظائف المدرسة الابتدائية، المحافظة علي الثقافة وهذا

يستتبع: النقل، والتنقية، والتطوير، ومن أهم المعارف والقدرات التعليمية أن يتمكن المتعلم من المهارات الأساسية (R's ٣) من القراءة، والكتابة و الحساب. أو الميمات الثلاثة: معارف، مهارات، مسالك.٥٨

والوظيفة الثانية أن تعد، المدرسة الابتدائية، التلاميذ للمرحلة التعليمية التي تليها وهي الإعدادية. وسوف نقتصر على هاتين الوظيفتين.

أولا: من حيث الإعداد للمرحلة التي تليها: فقد ذكرت ثلاث دول هذه الوظيفة صراحة ففي أهداف الكويت "تأهيل الأطفال لمواصلة الدراسة في المراحل الدراسية التالية". وفي السعودية "إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته". وفي البحرين "..ويغرس فيهم الرغبة في مواصلة الدراسة والتعليم الذاتي".

ثانيا: من حيث المعارف والمهارات والمسالك. فقد نصت معظم الأهداف في صياغتها علي تنمية الثلاث ميمات، وأن لم تذكرهم نصا، إلا أن هناك كثير من الدول التي ذكرت في أهدافها هذه الأبعاد أو بعض منها، ففي قطر "إكساب الطفل المهارات، والاتجاهات.." وفي الكويت "تزويد الأطفال.. بالمعارف الإنسانية والمهارات.." وفي السعودية "تنمية المهارات الأساسية المختلفة..." "تزويدهم.. بالمعلومات.." تنمية تقدير العمل اليدوي". وفي البحرين "..اكتساب مجموعة من المهارات الأساسية.." "..ينمى ميولهم ومواهبهم..". "تنمية القيم والاتجاهات.." وفي الإمارات "تنمية المسؤولية الاجتماعية.." "اكتساب المهارات الأساسية.." "تنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم المناسبة لدى التلاميذ..". وفي عمان "يكتسب العادات والاتجاهات.." "ينمي مهاراته الحركية.." "أن يكون لديه الاتجاهات النفسية السليمة..". "أن يعرف حقوق المواطنة..".

أما من حيث أدوات المعرفة الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب، قد نصت عليها صراحة كل من قطر والبحرين، عمان، وقد ذكرتها السعودية والإمارات في صياغة غير كاملة، وأما الكويت فلم تذكر منها شيئا قط. فنجد في

قطر".. القراءة والكتابة والتعبير والحساب.." وفي البحرين "..اكتساب مجموعة من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.." وفي عمان "تنمية القدرات العقلية الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.."

وفي السعودية "تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارات اللغوية والعددية والحركية" وفي الإمارات "اكتساب المهارات المختلفة للغة العربية.." وقد انفردت بذكر اللغة الإنجليزية - دون سائر دول الخليج - في سياق هذا الهدف "اكتساب المهارات الأساسية الخاصة بإحدى اللغات الأجنبية الحية". ولم تنص علي المهارات الحسابية.

وبعد:

في الحقيقة هذه نظرة تحليلية لواقع الأهداف بالمرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية ولنا أن نطرح بعض التساؤلات.

- هل أهداف المرحلة الابتدائية يجب أن تكون عامة، أم إجرائية محددة؟

في حقيقة الأمر الأهداف في شكلها الذي استعرضناه توجد فيها جوانب عامة بدرجة لا تصلح لكونها أهداف مرحلة تعليمية، وخاصة للمرحلة الابتدائية. مثل "إدراك أهمية الفنون في الحياة"٥٩ أو "أن يتعامل بديمقراطية مع الجميع"٦٠

ولا نود أن نراها أهدافا إجرائية محددة في شكل صياغات جامدة تصلح لمستوى هدف مادة دراسية، أو درس تعليمي كما في "تدريبه علي إقامة الصلاة"٦١ وكذلك "أن يعرف قواعد الصحة ووسائل الوقاية ومبادئ التغذية"٦٢

وحيث أنها أهداف وضعت لمرحلة تعليمية، فينبغي أن تكون في صياغتها وسطا بين الأهداف العامة للتربية في الدولة، وبين أهداف المواد الدراسية والمناهج والبرامج التعليمية. بحيث تكون فيها من الوضوح والشمول والمرونة ما يجعل كل مادة تحقق الجانب المناط بها بشكل واضح وفعال.

- هل ينبغي أن نضع الأهداف بصورة مثلى بصرف النظر عن الواقع؟

لقد صيغت بُعض الأهداف في قوالب محفوظة، بصرف النظر عن كونها تتفق والتقاليد، والاتجاهات المحافظة في مثل هذه البيئات، أو لا تتفق، فقد أعدها المكلفون بوضعها في صورة ميتافيزيقية، فمثلا "تعهد نشاطه الابتكاري"٦٣ وكذلك "أن يحس بالجمال ويتذوقه في مختلف مواطنه في البيئة وفي الطبيعة، كالغناء، الموسيقى التمثيل، الرسم، الشعر، النثر.." و "في أثناء تعلمه تعلما إبداعيا لا تعلما عن طريق الحفظ والتكرار والترتيب"٦٤ فأين هذا من الواقع، وهل تسمح به كل المدارس، أم هي كلمات مزخرفة، يجب أن تكتمل بها الأهداف حتى تصبح في صياغتها براقة، جامعة مانعة، ويصعب تطبيقها في الواقع، اللهم إذا غي رنا الواقع التعليمي، وعد لنا من أنظمتنا التعليمية المركزية الجامدة.

ويؤكد ذلك د. قمبر بقوله: "ماذا يعني في متطلباته هدف (إكساب خبرة العمل٦٥)؟ أنه يعني باختصار تغيير أشكال ومحتويات التعليم الأكاديمي القائم على التلقين والتلقي، وعلي تنمية الذاكرة وتعطيل مهارات اليد...كما يعني توثيق روابط خارجية تشد المدرسة إلى دنيا العمل ومؤسساته الإنتاجية.

وماذا يعني في متطلباته هدف "تنمية التعليم الذاتي٦٦ ؟ إنه يعني تغييرا جوهريا في أدوار المدرس الوظيفية يتحول معها إلى:

١- مرشد إلى مصادر المعرفة،

٢- منسق لعمليات التعلم،

٣- مصحح لأخطاء التعلم"

٤- مقوم لنتائج التعلم. ولن يكون ذلك إلا في إطار تفريد التعليم ومراعاة ميول وحاجات وقدرات كل متعلم.

وماذا يعني في متطلباته هدف (التعرف علي البيئة والمحافظة عليها٦٧)؟ إنه يعنى خروجا على حدود التعليم الصفي والمدرسة المسورة واتخاذ البيئة بكل مصادرها فصلا دراسيا غنيا بخبرات التعلم الحية التي يتفاعل معها التلميذ تأثرا وتأثيرا ويكتسب من خلالها أدوارا اجتماعية وسلوكا رشيدا في حسن التعامل مع البيئة والمحافظة علي

ثرواتها".٦٨

هل من أهداف موحدة لدول الخليج؟

في الحقيقة هناك أهداف وضعها مكتب التربية العربي لدول الخليج، يمكن الرجوع إليها في ملاحق البحث * لم تتناولها هذه الدراسة بالتحليل والنقد، ولكن من خلال المعايير التي ناقشنا فيها أهداف المرحلة الابتدائية في دول الخليج، وبنظرة عابرة على الأهداف الموحدة، ستجد أنها فقدت أهم شيء وضعت من أجله وهو إبراز الجانب الخليجي في بعده الإقليمي، وأهمية معرفة الصغار بهذا الاتحاد، لتنضج مداركه، وتتسع دائرة انتماءاته.

الخلاصة والنتائج

من خلال الدراسة التحليلية التي عرضنا فيها أهداف المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية يمكن أن نستخلص النتائج التالية:

١- لا توجد أهداف متكاملة وشاملة، أو أهداف تطابقت مع المعايير التي قومت في ضوئها، ولكن إلى حد ما يمكن اعتبار أهداف سلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، أفضل أهداف صيغت بشكل يناسب المرحلة الابتدائية.

٢- معظم الأهداف مقتضبة، ومختصرة بحد لا يمكن أن تشمل أبعاد أساسية في المرحلة الابتدائية، كما في أهداف دولة البحرين.

٣- معظم الأهداف، في صياغتها، تضم أكثر من بعد في الهدف الواحد.

٤- هناك أهداف متكررة، ومتداخلة، في أهداف الدولة الواحدة.

٥- كثير من الأهداف صياغتها عامة بشكل لا يوافق المرحلة الابتدائية، كما أن هناك بعض الأهداف، صيغت بصورة إجرائية، لا تناسب مستوى صياغة أهداف مرحلة تعليمية.

٦- أغفلت بعض الدول في أهدافها، التأكيد على البعد الوطني (المحلي) وأصبحت أهدافها تصلح لأي دولة من دول العالم.

٧- البعد الخليجي (الإقليمي) غاب تماما عن أهداف المرحلة الابتدائية.

٨- كثير من الدول الخليجية، لم تذكر في أهدافها البعد المستقبلي، بشكل واضح.

٩- لم تبرز الأهداف الدراسات النوعية الخاصة، بكل من الجنسين. والاهتمامات الخاصة بالبنين والبنات.

١٠- الأهداف جميعها لم تكن مرتبة ترتيبا منطقيا وفق المعيار الذي قيست في ضوئه.

١١- أغفلت معظم الأهداف حاجات التلاميذ، في هذا السن، ولم تركز على التعليم الحر، واللعب الهادف.

١٢- معظم الأهداف كانت في صياغتها تركز على الجانب النظري والمعرفي، أكثر من تأكيدها على الجوانب العملية والمهارية.

التوصيات

توصي الدراسة بالآتي:

أ - ضرورة مراجعة أهداف المرحلة الابتدائية بكل دول الخليج، وأن تضع كل دولة أهدافها في إطار مخطط موحد تتفق عليه كل دولة الخليج، بحيث يشكل كل التوجهات العامة المشتركة، ويتسع لخصوصيات كل دولة وفق ظروفها وطبيعتها، وطابعها المحلي الوطني.

ب - أن تكون الأهداف واقعية، وقابلة للتطبيق، دون المبالغة في المثاليات، وأن تهتم بالأولويات.

ج - قبل اعتماد الأهداف وإعلانها بشكل رسمي، يجب أن تعرض على المختصين والمتخصصين لإبداء الرأي فيها ومناقشتها مناقشة عميقة حتى تخرج في صورة علمية واقعية.

د - أن توزع أهداف المرحلة الابتدائية على كل مسئول ومعلم بالمرحلة الابتدائية، لكي يضع أهداف مادته التعليمية في ضوء أهداف المرحلة، ومن ثم نعمل بذلك على تحقيق الأهداف في تسلسلها الطبيعي، دون أن نغفل أي جوانب منها في العملية التربوية.

هـ - يمكن إجراء دراسات في هذا المجال مثل:

١ - "أهداف المرحلة الابتدائية وما يطبق منها في المدارس".

٢ - "أهداف المرحلة الابتدائية واتساقها مع الأهداف العامة للتعليم في دول الخليج العربية".

المراجـع

أولا - المراجع العربية:

١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعليم الابتدائي في الوطن العربي، بحث غير منشور، ١٩٧٩.

٢- جون دوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٠٥.

٣- حسان محمد حسان وآخرون، دراسات في أصول التربية، القاهرة: ١٩٨٦.

٤ - ر. ف. ويرون، فلسفة التعليم الابتدائي، ترجمة سعد مرسي، ومحمد قريطم، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠.

٥- رفيقة سليم حمود، التعليم في البحرين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧.

٦- روبرت ميكر، الأهداف التربوية، ترجمة جابر عبدالحميد جابر، وسعد نادر، بغداد: معهد الكندي، ١٩٦٧.

٧- سليمان بن عبدالرحمن الحقيل، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أسسها وأهدافها ووسائل تحقيقها، واتجاهاتها، ونماذج من منجزاتها، ط ٣: مطابع الفرزدق، ١٩٨٩.

٨- عبدالرحمن أحمد الأحمد، وآخرون، المناهج والأهداف التربوية في التعليم العام بدولة الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة مشاريع البحوث، الكويت، في ١٩٨٧.

٩- فاطمة إبراهيم حميدة، الأهداف التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية،

مدخل في التعليم الذاتي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٧.

١٠- فؤاد سليمان قلادة، الأهداف التربوية والتقويم، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢.

١١- محمد جواد رضا، السياسات التعليمية في دول الخليج العربية، عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠.

١٢- محمود قمبر، "حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر"، وثيقة رقم (٦)، مقدمة لمكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، في اجتماع الخبراء حول فلسفة التربية وأهدافها في البلاد العربية، بيروت ٢٨ نوفمبر إلى ١ ديسمبر ١٩٧٧.

١٣- محمود قمبر، "حول فلسفة الأهداف التعليمية وتطورها في مصر"، ندوة الأهداف المستقبلية للتعليم في الدول العربية، القاهرة: في الفترة من ١٠/٢١ إلى ١٩٧٨/١٠/٢٤.

١٤- محمود قمبر، "هدفية العلم في الإسلام" بحث مقدم إلى المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، نوقش في ندوة (الثقافة الإسلامية محور مناهج التعليم)، الرباط في ٥/٢٨ إلى ١٩٨٨/٥/٣٠.

١٥- محمود قمبر، و د. حسن البيلاوي، و د. محمد وجيه الصاوي، دراسات في أصول التربية، (الفصل الثاني: الأهداف التربوية)، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٩.

١٦- محمود قمبر، "أهداف التربية العربية، دراسة نقدية تحليلية مقارنة"، بحث مقدم إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩١.

١٧- مكتب اليونسكو الإقليمي في البلاد العربية، "الأهداف التربوية في البلاد العربية"، بيروت، ١٩٨٠.

١٨- مكتب التربية العربي لدول الخليج، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية

بمراحل التعليم العـام في دول الخليـج العربيـة، المجلد الأول. وثيقـة أهـداف المراحـل والخطط الدراسية، والتربية الإسلامية واللغة العربية، الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤.

١٩- مكتب التربية العربي لدول الخليج، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، المجلد الثاني. وثيقـة أهـداف، الرياضيـات، والعلوم، والاجتماعيات، الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤.

٢٠- مكتب التربية العربي لدول الخليج، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليـج العربيـة، المجلـد الثـالث. وثيقـة أهـداف، التربيـة الأسرية، التربية الفنية، التربية الموسيقية، التربيـة الرياضيـة، الريـاض: المركـز العربـي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤.

٢١- مكتب التربية العربي لدول الخليج، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العـام في دول الخليـج العربية، المجلـد الرابـع. وثيقـة أهـداف المراحـل والخطط الدراسية، اللغة الأجنبيـة (الإنجليزيـة والفرنسـية)، الريـاض: المركـز العربـي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤.

٢٢- نازلي صالح أحمد، حول التعليم الابتدائي ونظمه" دراسة مقارنة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣.

٢٣- وزارة التربية والتعليم، "تقرير لجنة الأهداف التربوية"، مرفوع إلى سـعادة وكيل وزارة التربية والتعليم، الدوحة: مارس ١٩٩١. لم يعتمد بعد.

٢٤- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، السياسة التعليمية لدولة قطر، الدوحـة: وزارة التربية والتعليم، مطابع الوزارة، د. ت.

٢٥- وزارة التربية والتعليم والشباب، وثيقة أهداف التربية والتعليـم في المرحلـة الابتدائية، إدارة التعليم الابتدائي، بوزارة التربية والتعليم والشباب بسلطنة عمـان، في ١٩٨٨.

٢٦- وزارة التربية والتعليم، مشروع التطوير التربوي لدولـة الإمـارات العربيـة المتحدة، المؤتمر الوطني التربوي - أبوظبي، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠.

٢٧- وزارة التربية والتعليم، تطور التعليم في البحرين، مطبوعات الوزارة، ١٩٨٤.

٢٨- وزارة المعارف، سياسة التعليم في المملكة العربية السـعودية، ط ١، ١٣٩٠هـ، وقد حددتها وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ.

٢٩- وزارة التربيـة والتعليـم، التقريـر السـنوي لعــام ١٩٧٣/٧٢، الكويــت: مطبوعات الوزارة، ١٩٧٣.

ثانيا - المراجع الأجنبية:

٣٠- Benjamin S. Bloom. Ed., Taxonomy of Education Objectives Vol., 1, New York: David Kay Company. Inc., ١٩٥٦.

٣١- Ivor K. Davis, Objectives in Curriculum Design, England: Mc Graw Hill, Book Company, ١٩٦٧.

٣٢- Norman E. Gronland. Stating Objectives for Classroom Instruction, Second Edition, New York: Macmillan Publishing Inc. ١٩٧٨.

٣٣- Patrica Ashton, and Others. Aims Into Practice in the Primary School, London: Schools Council Publications, University of London

ملحق رقم (١)

الأهداف الرسمية للتعليم الابتدائي في دول الخليج:

أهداف التعليم الابتدائي في دولة قطر[1]:

تعد المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية للتعليم وفيها ينتظم جميع الأطفال من سن السادسة حتى الثانية عشرة، وتتبلور وظيفة هذه المرحلة في مساعدة الأطفال على نموهم المتكامل الذي يعدهم للحياة في مجتمعهم، ويمكنهم من مواصلة الدراسة في المرحلة التالية وهي المرحلة الإعدادية العامة. وعلى ضوء ما تقدم فيمكن تلخيص أهداف هذه المرحلة فيما يلي:

١- تربية الطفل تربية سليمة تقوم على المبادئ السامية للدين الإسلامي.

٢- تنشئة الطفل على الاعتزاز بالانتماء الوطني والاعتزاز بقيمه وتقاليده وتراثه.

٣- تحقيق النمو المتكامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية، والوجدانية، والروحية والاجتماعية.

٤- تمكين الطفل من أدوات المعرفة الأساسية، كالقراءة والكتابة، والتعبير والحساب، وتدريبه على كيفية استخدامها استخداما صحيحا في حياته العملية.

٥- تنمية خيال الطفل وإشباع رغبته في حب الاستطلاع.

٦- تربية الطفل على العناية بنظافة ملابسه وجسمه وبيئته.

٧- تربية الطفل على احترام النظام والتعاون والعمل في مجموعات حتى يتعود

---

١ - وزارة التربية والتعليم، "السياسة التعليمية لدولة قطر"، وزارة التربية والتعليم، الدوحة: مطابع الوزارة، د. ت. ص ص ٦٣ - ٦٤.

على الأخذ والعطاء.

٨- مساعدة الطفل على فهم بيئته المحلية فهما صحيحا، وعلى التعرف على مصادر الثروة بالبيئة ومجالات العمل فيها، وتنشئته على احترام الملكية العامة، والمحافظة عليها.

٩- إكساب الطفل المهارات والاتجاهات السليمة لاستثمار أوقات الفراغ من خلال اللعب الهادف وإشباع ميل الطفل إلى الحل والتركيب.

١٠- توجيه اهتمامات الطفل وتنمية القدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه.

أهداف التعليم الابتدائي في دولة الكويت[1]:

١- إعداد الطفل إعدادا متكاملا - عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا، ووطنيا - في ضوء تعاليم الدين الإسلامي الحنيف والتراث العربي.

٢- إعداد أجيال تؤمن بالديمقراطية باعتبارها أسلوب الحياة الذي يقوم على التخلص من جميع أنواع القيود المفروضة على الإنسان.

٣- إعداد أجيال تؤمن بالوحدة الوطنية مع تنمية مفهوم الأسرة الواحدة.

٤- إعداد أجيال تؤمن بالعروبة والوحدة العربية الشاملة، مع تنمية الشخصية العربية القادرة على التغير والتطوير وتحمل المسئولية.

٥- تزويد الأطفال بالقدر المناسب من المعارف الإنسانية والمهارات الفنية والعملية، التي لا غنى عنها للمواطن الصالح.

٦- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال على اختلاف أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

٧- التفاعل مع البيئة والولاء لها والمشاركة في خدمة المجتمع الكويتي مشاركة فعالة.

---

١ - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي لعام ١٩٧٣/٧٢، الكويت: مطبوعات الوزارة ١٩٧٣، ص ١٣.

٨- تأهيل الأطفال لمواصلة الدراسة في المراحل الدراسية التالية.

٩- إعداد أجيال مؤمنة بالأسلوب العلمي في التفكير.

١٠- إعداد الأطفال للتعامل الناجح مع الآخرين، مع تنمية العلاقات الاجتماعية، والإنسانية السوية.

١١- رعاية الموهوبين والمتفوقين بين أطفال هذه المرحلة لإعداد القيادات القادرة على الابتكار والإبداع.

١٢- رعاية المتخلفين بين أطفال هذه المرحلة، وإعداد البرامج الملائمة لمواجهة احتياجاتهم.

أهداف التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية[1]:

١- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.

٢- تدريبه على إقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

٣- تنمية المهارات الأساسية المختلفة، وخاصة المهارة اللغوية والمهارة العددية والمهارات الحركية.

٤- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.

٥- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.

٦- تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

---

١ - وزارة المعارف، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ١، ١٩٣٠هـ، ص ص ١٨ - ١٩. وقد حددت وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ أهداف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على النحو المذكور أعلاه.

٧- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حبه لوطنه والإخلاص لولاة أمره.

٨- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من وقت الفراغ.

٩- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

أهداف التعليم الابتدائي في دولة البحرين[1]:

لقد حدد قانون التربية والتعليم (١٩٧٧) في المادة (٥٦) أهداف هذه المرحلة على النحو التالي:

١- تنمية الأطفال جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا وتزويدهم بالقدر الأساسي من الثقافة العامة والمهارات، ليكونوا مواطنين صالحين.

٢- مساعدة الأطفال على اكتساب مجموعة من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب مما يجعلهم قادرين على استخدام لغتهم العربية قراءة وكتابة وتعبيرا بسهولة ويسر، واستعمال الأرقام في الحياة العامة دون صعوبة.

٣- تمكين الأطفال من تكوين عادات واتجاهات ومهارات سليمة، كدقة الملاحظة والإصغاء المركز، والتفكير، وحب الاستطلاع، بما ينمي ميولهم ومواهبهم ويغرس فيهم الرغبة في مواصلة الدراسة والتعليم الذاتي.

٤- تنمية القيم والاتجاهات الخاصة بالعمل والإنتاج واحترام العمل اليدوي والشعور بأهمية المهن والحرف وتقدير أصحابها.

بالإضافة إلى ذلك أكد "مشروع فلسفة وأهداف التعليم الابتدائي بدولة البحرين" (يناير ١٩٨٣)، وقد حدد:

- اكتساب الطفل المهارات الحركية والعادات الصحية.. وأنماط السلوك

---

١ - وزارة التربية والتعليم، تطور التعليم في البحرين، مطبوعات الوزارة، ٤٨١٩، ص ص ٨-٩.

الاجتماعي الذي يؤهله لتكوين اتجاهات إيجابية نحو أسرته ومدرسته وبيئته، واكتساب المعلومات البيئية والمفاهيم العملية والاجتماعية بما يمكنه من فهم بيئته والتفاعل معها والاستفادة منها والمحافظة عليها، وتنمية قدرته على التفكير العلمي، وتدريبه على حل المشكلات، تشجيعه على إبداء الرأي والابتكار، وتنمية الحسن الجمالي والتذوق الفني لديه، مع مراعاة الفروق بين الأطفال والتفاوت في مستويات النضج والتهيؤ.

أهداف التعليم الابتدائي في دولة الإمارات العربية المتحدة:

أهداف التعليم الأساسي[1]:

تتكون مرحلة التعليم الأساسي من تسع سنوات دراسية يقبل فيها من أتم السنة السادسة من عمره، والتعليم فيها مجاني وإلزامي وموحد ويتم بإشراف وزارة التربية والتعليم.

وتهدف هذه المرحلة إلى ما يلي:

١- تنمية مفاهيم العقيدة الإسلامية وتعميق الإيمان بقيمها السامية، وتعليم التلميذ الواجبات الدينية التي تتناسب مع مستوى نموه.

٢- ترسيخ الانتماء لوطنه، دولة الإمارات العربية المتحدة، وتنمية مسئوليته الاجتماعية نحو مجتمعه ووطنه.

٣- الإلمام بمظاهر البيئة المحلية وبتراثها، وبمواردها الطبيعية والمحافظة والاعتزاز نحو مجتمعه ووطنه.

٤- التأكد على أن مجتمع دولة الإمارات العربية المتحدة، جزء من الوطن العربي الكبير، تربطه به روابط الدين واللغة والتاريخ والمصير المشترك، وأن شعب الاتحاد شعب واحد وهو جزء من الأمة العربية تربطه بالعالم الإسلامي روابط الدين والمصالح

---

١ – وزارة التربية والتعليم، مشروع التطوير التربوي لدولة الإمارات العربية المتحدة، المؤتمر الوطني التربوي، أبوظبي، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠م.

المشتركة.

٥- اكتساب المهارات المختلفة للغة العربية واستخدامها كوسيلة للاتصال والتفكير واستيعاب المعطيات الحضارية والثقافية والمكتسبات العلمية الحديثة.

٦- اكتساب المهارات الأساسية بإحدى اللغات الأجنبية الحية.

٧- تنمية شخصية التلميذ من جوانبها - الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والخلقية - بشكل متكامل ومتوازن.

٨- تنمية التفكير بأشكاله المختلفة وتطوير وسائله في الملاحظة والتصنيف والاستقصاء والاكتشاف وحب الاستطلاع وحل المشكلات.

٩- اكتساب المعارف والعلوم المختلفة لفهم المجتمع والبيئة المحلية الطبيعية والاجتماعية وتطويرها بما يحفظ هوية المجتمع ويمكنه من مواكبة روح العصر.

١٠- التعرف على معطيات التكنولوجيا الحديثة والإلمام بكيفية التعامل معها.

١١- إدراك أهمية الفنون في الحياة، وتنمية التذوق الجمالي وحب الطبيعة لديه.

١٢- تنمية الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم المناسبة لدى التلاميذ وتمكينهم من قضاء أوقات الفراغ بشكل بناء.

١٣- بناء الجسد السليم وتنمية العادات الصحية والغذائية الملائمة.

١٤- اكتساب مهارات التعلم الذاتي بما يساعد على تحقيق مبدأ التعلم المستمر للجميع على اختلاف الأعمار والقدرات.

١٥- توفير قدر كاف من الثقافة المهنية للأفراد لتمكينهم من تطوير مهاراتهم وبلورة ميولهم واتجاهاتهم نحو المهن المختلفة.

١٦- تعزيز ثقة الفرد بذاته وتنمية ثقته بالآخرين وقدرته على التعاون معهم وعلى العمل الجماعي في حل المشكلات.

أهداف التعليم الابتدائي في سلطنة عمان:

أهداف التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية[1]:

تعد المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية للتعليم، ويزيد من أهميتها أن عددا كبيرا من الأطفال يقتصرون في تعليمهم على نهاية المرحلة، ثم يختطون طريقهم في الحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها، ولذا فإن وظيفة المرحلة الابتدائية تتبلور في مساعدة الأطفال على نموهم السوي من جميع النواحي، وذلك بتطوير قدراتهم العقلية والانفعالية والنفسحركية تطويرا متوازنا ومتكاملا بحيث يمكنهم من دخول الحياة العملية أو يؤهلهم لمواصلة الدراسة في المرحلة التالية وهي المرحلة الإعدادية، ومن أجل ذلك كله لابد أن يتحقق للطفل الأهداف التالية وهي:

أولا – أن ينمو جسمه نموا سليما وذلك بالعناية:

١- بصحته الفردية والعامة، ويتم ذلك بـ:

أ – أن يتزود بالحقائق العامة عن جسمه وكيفية نموه والفروق الفردية بينه وبين الآخرين.

ب – أن يعرف قواعد الصحة ووسائل الوقاية ومبادئ التغذية.

ج – أن يكتسب العادات والاتجاهات الصحية في المأكل والمشرب والنوم والعمل والملبس والراحة ويكون ذلك بربط المعرفة بالممارسة.

د – أن يحافظ على شروط الوقاية من الأمراض ويراعي قواعد الأمن والسلامة في حياته.

٢- بالتربية البدنية بما يتلاءم مع المبادئ العامة للنمو، بحيث يستطيع:

أ – أن يعرف القواعد الأساسية لأنواع الرياضة المختلفة.

---

١ – وزارة التربية والتعليم، وثيقة أهداف التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية، إدارة التعليم الابتدائي، بوزارة التربية والتعليم والشباب، بسلطنة عمان، في ١٩٨٨.

ب – أن يكتسب العادات والاتجاهات الرياضية المختلفة.

ج – أن يمارس الرياضة البدنية بمختلف أنواعها.

د – أن يكون لياقة بدنية بحيث تجعل منه فردا أكثر رشاقة وخشونة ومقدرة على الصبر واحتمال العمل وتحمل المشاق والمتاعب والأخطار.

هـ – أن ينمي مهارته الحركية بحيث تكون لديه السهولة في أداء الأعمال والدقة في الاتصال بالأشياء وضبطها والتحكم فيها والسرعة والاتزان في أدائها.

ثانيا – أن ينمو نموا صحيحا وأن تتفتح قدراته وإمكاناته ويتم ذلك بـ:

١- أن يكتشف الحقائق والمعلومات وكذلك الخبرات الحية التي تزيد فهمه لنفعه وللحياة، وللمجتمع الذي يعيش فيه.

٢- أن تنمي قدراته العقلية المختلفة كالتفكير المستقل الموضوعي، والنقد والتمييز والتقييم والمحاكمة، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات ومواجهة التحدي والمشكلات ودقة الملاحظة والاستدلال العقلي والمقارنة والاستقراء والاستنتاج بالمقياس والتطبيق والتحليل والتركيب.

٣- أن تنمي لديه القدرة على التعلم الذاتي الفعال.

٤- أن تنمي لديه القدرة على فهم وإدراك تصرفاته.

٥- أن يدرب حواسه المختلفة وينميها.

٦- أن يكتسب مهارات التواصل الأساسية في التعبير والمحادثة والانتباه والإصغاء وغيرها.

٧- أن يكتسب المهارات العقلية الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وذلك ليستطيع مواجهة مشكلات الحياة اليومية المتجددة، وفهم ما يترتب عنها من تعامل واتصالات إنسانية، كي يستطيع التفاعل مع البيئة بيسر وكفاية.

٨- أن ينمي لديه اتجاه حب الاستطلاع والبحث والحصول على المعرفة.

٩- أن يتعلم كيف يعلم نفسه.

١٠- أن يرتفع إلى مستوى قدراته وما تستطيع، وذلك في أثناء تعلمه تعلما إبداعيا، لا تعلما عن طريق الحفظ والتكرار والترتيب.

١١- أن يكتسب النتاجات التعليمية إلى أفضل ما تستطيعه قدراته إلى غاية طاقاته وتوقعاته.

١٢- أن يقوم بالخبرات التعليمية والأنشطة والممارسات بنفسه.

ثالثا - أن يهيئ المناخ الملائم لنمو انفعالاته والتعبير عنها:

١- في المجال الروحي ويتم ذلك بـ:

أ - أن يعرف مبادئ الإسلام الأساسية على أساس من الفهم والممارسة.

ب - أن يعرف المعلومات العامة عن وطنه وأمته وتراثهما.

ج - أن يتشبع بروح الإسلام بحيث تنعكس مبادؤه في سلوكه الفردي والاجتماعي.

٢- في المجال العاطفي ويتم ذلك بـ:

أ - أن يشعر بالأمن والطمأنينة وأن يوجه انفعالاته توجيها صالحا يحقق له الاتزان العاطفي.

ب - أن يتجنب عوامل الخوف والإحباط والفشل.

ج - أن يكون لديه الاتجاهات النفسية السليمة كالثقة بالنفس، واحترامها والمبادأة ومحبة الحق واتباعه في كل المواقف.

هـ - أن يحس الجمال ويتذوقه في مختلف مواطنه في البيئة، في الطبيعة، الغناء، الموسيقى، التمثيل، الرسم، الشعر، النثر، العادات والاتجاهات، والقيم المستحبة وغيرها.

و – أن ينمي قدراته على إيصال أفكـاره ورغباتـه بطـرق سـليمة وواضحـة وبسرعة وإتقان.

ز – أن يشبع روح التعاون والاطمئنان والاستقرار والمحبة مع الجميع بالتزامه مبدأ العدل والمساواة في معاملاته.

ح – أن يكتسب القدرة على تقبل بيئته بمفرداتها ومظاهرها وتغيراتها وعلى الاستجابة لها والتكيف معها ومع ما يستجد فيها من أوضاع.

ط – أن يكتسـب الاتجاهـات العقليـة المستحبة كالانفتـاح، والموضوعيـة، واستقصاء الحقائق، والتحري عنها، والبعد عن الانحراف، والتواضع، والتأني في الحكم، والتعبير عن الرأي بحرية وصراحة وأمانة.

ي – أن يكون قيما سليمة لديه، عن الإنسـان والحيـاة والكـون، وأن يلـتزم بها ويتمثلها سلوكا وعملا.

رابعا – أن يصل إلى مستوى من النمو الاجتمـاعي يكـون فيـه علـى درب المواطنـة، ويتم ذلك بـ:

١- أن يعرف البيئة الاجتماعية في البيئة التي يحياها وذلك تمهيدا للوقـوف علـى مطالبها وحاجاتها.

٢- أن يعرف حقوق المواطنة وواجباتها.

٣- أن ينمي قدراته على إشاعة جو التسامح والمـودة والمحبـة والاحـترام لـلآراء والمشاعر والنزعات الخاصة.

٤- أن يتعامل بديمقراطية مع الجميع.

٥- أن ينمي لديه المسئولية الخلقيـة والاجتماعيـة فتكـون لديـه المبـادأة للعمـل وإتقانه والإيجابية والاعـتزاز والتعـاون والانضبـاط والاعتمـاد علـى النفـس والقيـادة والمشاركة الإيجابية وتحمل المسئولية بالإضافة إلى القيم الخلقية الأخرى مثـل الصـدق

والأمانة والشجاعة والعفة والنزاهة والوفاء والإخلاص والنجدة.. وغيرها.

خامسا - أن يُعد للحياة العملية في البيئة، ويتم ذلك بـ:

١- أن يتعرف عمليا على مصادر الثروة والمهن والحرف بالبيئة.

٢- أن يحترم العمل اليدوي ومن يقومون به وأن يفهم ضرورة وأهميته في حياة الجماعة.

٣- أن يكتشف ألفة بالآلة عن طريق الممارسة.

٤- أن يكون لديه عادات المطالعة السليمة.

٥- أن يسلك سلوكا بيئيا صحيحا يتعرف به على البيئة ويحافظ عليها ويصلحها وينقيها من مصادر التلوث حسب قدراته وإمكاناته.

٦- أن يكتسب المهارات والاتجاهات السليمة اللازمة لاستثمار أوقات الفراغ استثمارا مفيدا.

٧- أن يكتسب العادات السليمة في الاستهلاك والاقتصاد في تدبير أمور حياته وأسرته.

سادسا - أن ينشأ تنشئة يعتز فيها:

١- بالانتماء الوطني ويتم ذلك بـ:

أ - أن يعرف أحوال الوطن العماني الذي يعيش فيه وتاريخ هذا الوطن، وعلاقته بالوطن العربي الكبير، ويدرك الروابط المادية والمعنوية التي تربط بين أجزاء هذا الوطن، وتجعل من الشعب العربي أمة واحدة ومركز هذا الوطن في العالم.

ب - أن يدرك قيمة وأهمية التضامن ووحدة العمل بين أبناء الأمة في تحقيق أهدافها وزيادة قوتها ونهضتها.

ج - أن يدرك أهمية وضرورة وحدة الوطن العماني واستقلاله ووحدة

الأمة العربية واستقلالها.

د - أن يعرف الأمة العربية في مجموع أقطارها من موارد الثروة ووفرة الإمكانات ودورها في الاقتصاد العالمي ومعرفة ما لها من تاريخ عريق وأمجاد خالدة.

هـ - أن يدرك الخطر الذي يهدد العرب من قيام إسرائيل في قلب وطنهم ومساندة الاستعمار لها وضرورة مكافحة الطامعين في هذا الوطن.

٢- وبالشعور الإنساني، ويتم ذلك بـ:

أ - أن يعرف معرفة مبسطة المنظمات الدولية والإقليمية ودورها في تحقيق التفاهم العالمي والسلام القائم على العدل.

ب - أن يشعر بآلام وآمال الإنسانية في كل مكان.

ج - أن يدرك العلاقات العامة للأخذ والعطاء بين وطنه العماني والمجتمع الإنساني الكبير من جهة، والتفاعل بين الحضارة العربية والإسلامية والحضارة العالمية من جهة أخرى.

أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج العربية[1]:

في ضوء الأهداف العامة للتربية في دول الخليج، وفي إطار وظائف المدرسة الابتدائية وخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، يمكن تحديد الأهداف التي يرجى أن يصل الطالب إلى تحقيقها في نهاية المرحلة الابتدائية على النحو التالي:

أ - اكتساب التلميذ المفاهيم الإسلامية الأساسية، التي تعينه على تنمية العقيدة الإسلامية الأصلية، وتنمي لديه الضمير الخلقي الإسلامي، وتمكنه من الممارسة

---

١ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، المجلد الأول، وثيقة أهداف المراحل والخطط الدراسية، التربية الإسلامية، واللغة العربية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤، ص ص ٢١ - ٢٢.

السليمة للعبادات ومن السلوك السوي.

ب - اكتساب التلميذ المعرفة والاتجاهات والمهارات، التي تساعده على الحياة الصحية السليمة، وتمكنه من الاستمتاع بالأنشطة الملائمة لمستواه.

ج - اكتساب التلميذ لأنماط من السلوك الاجتماعي، التي تؤهله لأن يكون عضوا فعالا في أسرته ومدرسته وبيئته.

د - اكتساب التلميذ المهارات الأساسية للاتصال اللغوي كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بما يمكنه من استخدامها في التعبير السليم عن مطالبه وأفكاره ومشاعره، وبما يكسبه حب اللغة العربية، وينمي لديه الميل للقراءة.

هـ - اكتساب التلميذ القدر الضروري من المعلومات البيئية والمفاهيم العلمية والتكنولوجية والكمية والاجتماعية، بما يمكنه من فهم بيئته وتنمية الميول والاتجاهات والمهارات، التي تساعده على الاستفادة منها والمحافظة عليها والحرص على تنميتها.

و - تنمية قدرات التلميذ على التفكير السليم، وما يتطلبه من الدقة في الملاحظة وتنمية الاستنتاج، وتدريبه على حل المشكلات والتفكير الناقد والابتكاري واكتساب الاتجاهات العلمية.

ز - إدراك الطفل لحقيقة أن بلده جزء من الوطن العربي الكبير.

ح - إدراك الطفل لحقيقة أصالة الأمة العربية وعراقتها وضرورة الاهتمام بتراثها من ناحية، والعمل على تقدمها من ناحية ثانية.

ط - تنمية شعور الطفل بالانتماء والولاء والاعتزاز بوطنه وعروبته وإسلامه.

ي - تكوين الطفل لمفهوم إيجابي سوي لذاته، بما يساعده على التكيف الشخصي والاجتماعي، ويوفر له الصحة النفسية.

ك - تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الطفل، حتى يقدر مظاهر الجمال والإبداع الإلهي في كل ما يحيط به في الكون والحياة والإنتاج الإنساني، وتنمية قدرته على التعبير الفني بأشكاله المتنوعة.

دولة قطر

الأهداف (المقترحة) التي جاءت في تقرير لجنة الأهداف التربوية بدولة قطر، في مارس ١٩٩١[1]:

١- تربية المتعلمين تربية سليمة، تقوم على المبادئ والممارسات الإسلامية، في العقائد والعبادات والمعاملات والأخلاق والسلوك.

٢- تنشئة المتعلمين على حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه، والوعي بارتباطاته بالوطن العربي الكبير.

٣- تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في النواحي الجسمية والروحية والعقلية والفكرية والاجتماعية.

٤- تمكين المتعلمين من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير والحساب، وتدريبهم على استخدامها بأسلوب سليم.

٥- تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلمين، وتعزيز اتجاهاتهم للاستزادة من المعرفة، واستيعاب المعلومات وفهمها وتطبيقها في حياتهم، بالوسائل المناسبة لذلك.

٦- تنمية التذوق الجمالي والفني لدى المتعلمين، وإدراك بدائع الكون والتعبير عن ذلك بالرسم والتشكيل واللفظ والنشيد والتمثيل والحركة.

٧- تربية المتعلمين تربية جسمية متكاملة، واستثمار إمكاناتهم الحيوية والحركية لتحقيق ذلك.

٨- توجيه المتعلمين للأخذ بالأسلوب العلمي في تفسير الظواهر، وعلاج المشكلات وتحريرهم من الأوهام والخرافات.

---

١ - تقرير لجنة الأهداف التربوية، مرفوع إلى سعادة وكيل وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، الدوحة في مارس ١٩٩١، ولم يعتمد، أو ي قر بعد، فسوف يطرح على بعض القطاعات التربوية والمختصين والمتخصصين في مجال التربية والتعليم بدولة قطر.

٩- تمكين المتعلمين من المعارف العلمية المناسبة لمرحلة نموهم وإمدادهم بالمفاهيم الأساسية عن الكون وعناصره وعن البيئة المحلية والمجتمع، وإمدادهم بالمعارف التاريخية العربية والإسلامية المناسبة.

١٠- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والكشف عن مواهبهم وميولهم ورعايتها وتنميتها.

١١- رعاية النمو الانفعالي لدى المتعلمين، بما يتوافق مع طبيعتهم وحاجاتهم، وتفهم مشكلاتهم، ويحقق النمو السليم لشخصياتهم.

١٢- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي المناسبة لدى المتعلمين، وممارسة حرياتهم دون تجاوز، واحترام أقرانهم، والتفاعل الإيجابي معهم والاتجاه إلى العمل الجماعي المشترك.

١٣- تعرف المتعلمين على المؤسسات المجتمعية، وتفهم أدوارها الوظيفية، وتدريبهم على أصول التعاون والتعامل معها.

١٤- إشباع هوايات المتعلمين وإكسابهم مهارات استثمار أوقات الفراغ من خلال الحركة واللعب، والنشاط والعمل، بما يعود عليهم بالنفع.

١٥- اكتشاف أنواع الإعاقة لدى أي من المتعلمين، وتوفير الرعاية الشاملة للمعاقين وتوجيههم إلى التعليم المتخصص الذي يتوافق مع إمكاناتهم وقدراتهم.

١٦- تنشئة المتعلمين على اتباع القواعد والممارسات والعادات الصحية السليمة نظافة الجسم والملبس والبيئة والتزام الأسس الصحية في النوم والراحة وممارسة النشاطات.

١٧- تنمية تفهم المتعلمين لبيئتهم المحلية وتعرف إمكاناتها، والتدريب على المحافظة عليها، وحسن التعامل معها.

١٨- رعاية النمو الاجتماعي السليم للمتعلمين، وتشريبهم القيم الاجتماعية والخلقية المناسبة لنموهم.

١٩- تربية المتعلمين على احترام النظام، وتقدير الوقت والجهد، والمحافظة على الممتلكات العامة، والتفاهم مع الآخرين واحترامهم، والوعي بحقوقهم وواجباتهم بالقدر المناسب لهم.

٢٠- تعزيز اتجاه الأطفال المبكر، لاكتشاف خبرات العمل المنتج، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم نحو العمل اليدوي.

ملحق رقم (٣)

ترتيب الأهداف كما وضعته لجنة الأهداف التربوية في دولة قطر[1]:

ولتكون الأهداف متسقة في ترتيبها وتحديد أولوياتها، جرى ترتيبها على النحو التالي:

١- الإنسان في عقيدته وانتمائه الوطني:

أ - العقيدة الإسلامية. ب - الانتماء للوطن والأمة.

٢- الإنسان في ذاته:

أ - تحقيق النمو الشامل للشباب. ب - البعد العقلي للإنسان.

ج - البعد النفسي للإنسان. د - البعد اليدوي (المهاري) للإنسان.

هـ - البعد الجسمي للإنسان.

٣- الإنسان في بيئته:

أ - التعرف على البيئة والمحافظة عليها. ب - خدمة المجتمع المحلي.

---

١ - هذه الصيغة وضعتها لجنة صياغة الأهداف التربوية بدولة قطر، في تقريرها المرفوع إلى سعادة وكيل وزارة التربية والتعليم، في مارس ١٩٩١، وقد تشكلت لجنة صياغة الأهداف التربوية المعمول بها في دولة قطر، ووضع أهداف للمراحل التي لم توضع لها أهداف، وتكونت اللجنة من:ا. د. جابر عبدالحميد جابر (وكيل جامعة قطر).ا. د. محمود قمبر (رئيس قسم أصول التربية بالجامعة). ومن وزارة التربية والتعليم كل منا. سيف الكواري (مساعد الوكيل للشئون التعليمية)، د. أحمد رجب (خبير التطوير)،ا. أحمد أبو شرباك (مدير الكتب والمناهج)،ا. علي المناعي (رئيس التوجيه التربوي)،ا. سليمان الستاوي (رئيس توجيه المواد الفلسفية)،ا. سليمان أبو عزب (باحث تربوي بإدارة المناهج).

٤- الإنسان في مجتمعه العام:

أ - الأدوار الاجتماعية. ب - الأدوار الاقتصادية.

٥- الإنسان في العالم الذي يعيش فيه.

أ - فهم روح العصر. ب - الانفتاح الثقافي.

ج - قيم وأساليب التعامل.

ملحق رقم (٣)

الأهداف : تحليل مضمون

جدول يوضح القيم المنصوص عليها صراحة في أهداف المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية:

م	قيم في نصوص الأهداف	قطر	كويت	سعودية	بحرين	إمارات	عُمان	مجموع
١	حب الوطن/ الانتماء له	١	٤	٢		٤	٢	١٣
٢	الإيمان/ ومبادي الإسلام	١	١	٥		٢	١	١٠
٣	المعرفة/ وطلب العلم	١	١	٢	١	٢	١	٨
٤	تذوق الفن والجمال	١		٢	١	١	٢	٧
٥	العمل/ تقديره وإتقانه	١		١	١	١	٢	٦
٦	الوحدة الوطنية/ الاتحاد		١			٢	٢	٥
٧	استثمار وقت الفراغ	١		١		١	١	٤
٨	الأسلوب العلمي في التفكير		١		١	١	١	٤
٩	الاعتزاز بالتراث/ والتقاليد	١	١			٢		٤
١٠	الابتكار		١	١	١			٣
١١	الاحترام	٢					١	٣
١٢	التعاون	١				١	١	٣
١٣	الديمقراطية		١		١		١	٣
١٤	العادات الصحية				١	١	١	٣
١٥	المشاركة الفعالة		١		١		١	٣
١٦	خدمة المجتمع		١	١			١	٣
١٧	الإخلاص			١			١	٢
١٨	الإصغاء / الانتباه				١		١	٢
١٩	الصبر						٢	٢
٢٠	العدل						٢	٢
٢١	المحافظة على الممتلكات العامة	١				١		٢
٢٢	تحمل المسؤولية		١				١	٢

٢٣	تكافؤ الفرص/ المساواة		١				١	٢
٢٤	دقة الملاحظة				١		١	٢
٢٥	الإبداع		١					١
٢٦	الأمانة						١	١
٢٧	الأمن						١	١
٢٨	التأني						١	١
٢٩	التخلص من العبودية/ حرية		١					١
٣٠	التسامح						١	١
٣١	التضامن						١	١
٣٢	التواضع						١	١
٣٣	التوفير / التدبير						١	١
٣٤	الحق						١	١
٣٥	السلام						١	١
٣٦	الشجاعة						١	١
٣٧	الصدق						١	١
٣٨	العفة						١	١
٣٩	العمل الصالح			١				١
٤٠	الفضائل / فضيلة			١				١
٤١	المساعدة للآخرين	١						١
٤٢	المودة						١	١
٤٣	النزاهة						١	١
٤٤	النظافة	١						١
٤٥	النظام	١						١
٤٦	الوفاء						١	١
٤٧	حرية الرأي						١	١
	المجموع	١٤	١٧	١٨	١٠	١٩	٤٣	١٢١

ملحق رقم (٤)

جدول يوضح تحليل الكلمات والجمل في أهداف المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية:

البند	الفقرات والجمل والكلمات	قطر	كويت	سعودية	بحرين	إمارات	عُمان
الإجماليات	الحروف	٩٥٣	١١١٩	٨٢٤	٦٣٨	١٤٧٧	٦٦٢٤
	الكلمات	١٣٢	١٥١	١٢٤	٨٩	١٩٤	٩٤٩
	الجمل	٢٠	١٨	١٧	١٠	٢٠	٩٩
	الفقرة	١٠	١٢	٩	٤	١٣	٦٧
المتوسطات	حرف / كلمة	٧	٧	٦	٧	٧	٦
	كلمة / الجملة	٦	٨	٧	٨	٩	٩
	كلمة / الفقرة	١٣	١٢	١٣	٢٢	١٤	١٤
القيم الصغرى	كلمة / الجملة	١	٢	٣	١	٣	١
	كلمة / الفقرة	٨	٧	٨	١٥	٧	٤
القيم العظمى	كلمة / الجملة	١٨	١٨	٢٠	٢٤	٢٠	٤٠
	كلمة / الفقرة	٢٤	١٨	٢٥	٣١	٣٨	٨٢

ملحق رقم (٥)

الكلمات التي تبدأ بها فقرات أهداف في المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية:

م	الكلمة	قطر	كويت	سعودية	بحرين	إمارات	عُمان	مجموع
١	إدراك					١	٤	٥
٢	استثمار	١						١
٣	استخدام				١			١
٤	استعمال				١			١
٥	إشباع / يشبع	٢					٢	٤
٦	إعداد		٩	١				١٠
٧	إكساب / يكتسب	١			١	٤	١١	١٧
٨	الاستفادة			١				١
٩	الإلمام					٢		٢
١٠	التأكيد					١		١
١١	التعرف علي	١				١	١	٣
١٢	التفاعل		١					١
١٣	الشعور / يشعر				١		٢	٣
١٤	بناء					١		١
١٥	تأهيل		١					١
١٦	تحقيق	١	١					٢
١٧	تدريب / يدرب	١		٢			١	٤
١٨	تربية	٤		٢				٦
١٩	ترسيخ					١		١
٢٠	تزويد / يتزود		١	١	١		١	٤
٢١	تعريف			١				١
٢٢	تعزيز					١		١

٢٣	تعميق					١		١
٢٤	تعهد			٢				٢
٢٥	تكوين / يكوّن				١		٤	٥
٢٦	تمكين	١			١	١		٣
٢٧	تنشئة	٢						٢
٢٨	تنمية / ينمي	٢	٣	٣	٣	٨	٨	٢٧
٢٩	توجيه	١						١
٣٠	توفير					١		١
٣١	توليد			١				١
٣٢	رعاية		٢	١				٣
٣٣	غرس / يغرس			١	١			٢
٣٤	فهم	٢						٢
٣٥	مساعدة	١			١			٢
٣٦	يتجنب						١	١
٣٧	يتعامل						١	١
٣٨	يتعلم						١	١
٣٩	يحافظ						١	١
٤٠	يحترم						١	١
٤١	يحس						١	١
٤٢	يحسن			١				١
٤٣	يسلك						١	١
٤٤	يعرف						٩	٩
٤٥	يلبي						١	١
٤٦	يمارس						١	١
	المجموع	٢٠	١٨	١٧	١٢	٢٣	٥٢	١٤٢

الباب الثاني عشر

نصوص قرائية

المعلم ورسالته

أحمد أمين[1]

سألني أب: "هل أدخل ابني كلية الآداب ليكون معلما، أو كلية الحقوق ليكون محاميا أو قاضيا؟". وأضاف إلى ذلك: "أن ابني يرغب في أن يكون معلما، وأنا أكره له ذلك، لأن التدريس عمل مضن لا يدر مالا، ولا يفيد جاه".

نعم أيها الأب، إذا أردت لابنك المال والجاه فإياه وايا التعليم، وايا الأدب والفن وما إلى ذلك، فإنها ليست طريق المال ولا الجاه، ومن قصدها للمال والجاه خاب ظنه، وضل سعيه.

إنما يصلح للتعليم قوم قنعوا من دنياهم بأن يعيشوا على ضروريات الحياة، وفي حدود ضيقة من الرزق.

---

١ – أحمد أمين، المعلم، مجلة الثقافة، وأعيد كتابتها في كتاب "روح التربية والتعليم"، ص ١٦٣، ١٦٩.

ليس يصلح للتعليم من طلب بتعليمه الغنى والجاه، وليس يصلح له كذلك من سدت في وجوهه طرق الكسب الأخرى، ثم رأي أن باب التعليم وحده هو المفتوح أمامه، فدخله مرغما. إنما يصلح للتعليم من كان يرى - بحكم طبيعته ومزاجه - أن لذة التعليم تفوق كل لذة، وأنه سعيد باحترافه التعليم، وأن ما يجده من لذة في حرفته يعوض ما يجده من ضيق في رزقه، وضآلة في وجاهة، إلا كانت حرفة التعليم عذابا، وكل درس يؤديه ألما يمتد بامتداد الدرس، وكل فترة من الزمن بين درسين أنينا من الدرس الماضي، وإشفاقا من الدرس القادم، وكل ساعات فراغه شكوى من الزمان أن رماه بحرفة التعليم، وسبا للقدر أن بلاه بهذا البلاء المبين.

إن الحرفة الحقة الناجحة - أيها الأب - هي التي خالق لها صاحبها لا التي أكره عليها صاحبها، ففي الأولى لذة وشوق، ونمو شخصية، وتفتح ملكات والنجاح في الحرفة وبلوغ الذروة فيها هو القصد الأول، والمال والجاه إذا أتيا أتيا عرضا لا قصدا، وإذا لم يأتيا فلا بأس، فقد سعد في أثناء عمله، وسعد في نجاحه ببلوغ غايته أو القرب منها. وفي الثانية هي الألم، وهي السخط، وهي طلب المال، والجاه من غير وسيلة طبيعية، وطرقة المشروعة. فسائل ابنك قبل أن تسائلني، واختبره قبل أن تختبرني: هل يجد لذة في تفتح الزهرة وأثمار الشجرة أكثر مما يجد من حفنة من المال في يده يعددها ويقلبها ويلعب بها ؟ إن كانت الأولى فشجع ابنك على أن يكون معلما، وإن كانت الأخرى موجهة إلى أي عمل غير التعليم، ولا تقع فيما يقع فيه الناس، إذ يستفتون شهوتهم في المنصب والجاه، ولا يستفتون ملكات أبنائهم وطبيعتهم واستعدادهم، ويختارون لأبنائهم من العمل ما يتفق والمنصب والجاه، ولا يتفق والطبائع والاستعداد، فيبوءون بالفشل الذي يبوء به من حاول أن يجعل من النحاس ذهبا، ومن الحديد نحاسا، فلا المنصب نالوه، ولا ما هم أهل له أدركوه، ووقفوا وسط السلم، لا فوق ولا تحت، أو علقوا في الهواء، لا في السماء ولا في الأرض.

كل ذي صنعة منتج، أو مبدع، أو خالق، فالنجار والحداد والمثال ونحوهم يبدعون من المواد الخام صورا لم تكن، وقد يبلغون في الإنتاج جدا يستخرج الإعجاب والعجب ولكنهم مهما يبلغوا لا يصلوا إلى إبداع المعلم، وسمو صناعته، وسحر فنه.

ماذا يصنع المعلم؟

إنه يجلو أفكار الناشئين والشباب، ويوقظ مشاعرهم، ويحيي عقولهم، ويرقي إدراكهم. إنه يسلحهم بالحق أمام الباطل، والفضيلة ليقتلوا الرذيلة، وبالعلم ليفتكوا بالجهل أنه يملأ النفوس الخامدة حياة، والعقول النائمة يقظة والمشاعر الضعيفة قوة إنه يشعل المصباح المنطفئ، ويضيء الطريق المظلم، وينبت الأرض الموات، ويثمر الشجر العقيم. إن المعلمين عدة الأمة في سرائها وضرائها، وشدتها رخائها، لا تنتصر في حرب إلا بقوتهم، ولا تنهزم إلا لضعفهم، ولا يزهو العلم فيها إلا بهم، ولا ترقى مصانعها ومتاجرها إلا برقتهم. هم منشئوا الجبل، وباعثوا الحياة، ودعاة الانتباه، وقاد الزمن. هم عنوان الأمة ومظهر ضعفها وقوتها، في عقلها وقلبها وخلقها " لأنهم يضعون القوالب التي تصب فيها أبناؤها وبناتها، ويشكلونهم بالأشكال التي يتصورونها ويصنعونها.

المعلم يملك نفوسا وعقولا ومشاعر بعدد من يعلمهم، ومن يصل نفعه اليوم وغيره يملك مالا وضياعا، فإن كان ابنك – أيها الأب – ممن يفضل ملك النفوس والعقول على ملك المال والعقار فاجعله معلما، وإلا فليكن تاجرا أو محاميا أو مهندسا أو ما شئت، غير أن يكون معلما.

المعلم يتاجر، ولكنه يتاجر في الأرواح والعقول والمشاعر، ويكسب ويخسر، ولكنه يكسب نفوسا تتعلق به، وقلوبا تتجمع حوله، أو يخسر عقولا أتلفها ونفوسا أفسدها " فإن كان ابنك ممن له غرام بالنفوس والقلوب يكسبها فليكن معلما، وإلا فخير له أن يتاجر في الذهب والفضة، أو ما يدر الذهب والفضة. أما إن هو تاجر بالنفوس وأراد الذهب فبشره بالخسارة التي يمنى بها رجل الدين إذا أراد الدنيا ورجل العلم إذا خدم بعلمه السياسة.

التعليم – أيها الأب – نوع من الرهبنة، انقطع صاحبه لخدمة العلم، كما انقطع الراهب لخدمة الدين – أو إن شئت فقل أن الراهب يعبد ربه من طريق تبتله واعتكافه، والمعلم يعبده عن طريق علمه وتعليمه " كلاهما زهد في الدنيا إلا بقدر، وانقطع عن الناس إلا ما يمس عمله، وكلاهما ركز لذته وسعادته فيما نصب له نفسه، فإن رأيت راهبا ينحرف ببصره إلى زخرف الدنيا وزينتها فهو راهب فسد، وإن رأيت معلما يجعل غرضه الأول المال والجاه وعرض الدنيا فهو – كذلك – معلم فسد.

كم في الدنيا من أناس أشقياء أكبر شقائهم ناشئ من أنهم يعملون فيما لم يخلقوا له، هذا مهارته في يده يعمل بعقله، وهذا مهارته في عقله يعمل بيده، وهذا مهارته في قلبه يعمل بيده أو عقله، وهذا مالي يعمل عالما، وهذا عالما يعمل ماليا وهكذا. ومن هذا القبيل صنف من المعلمين لم يخلقوا للتعليم، وإنما خلقوا للمال، فأجسامهم في التعليم، وطموحهم للمال. فلما لم يصلوا إلى المال. وذلك طبيعي – عذبوا عذابا شديدا، وضاقت نفوسهم، واضطربت عقولهم، وفشلوا في التعليم والمال معا. نسوا أن التعليم عمل روحي لا يصلح له إلا من تجرد للروح وشئونها. وقلبوه إلى عمل إلى فحرموا لذة الروح، ولم ينجحوا في العمل الآلي. وكانت حجرة التعليم سجنا، وعلاقتهم بالمتعلمين علاقة السجان بالمسجونين " فلم ينجحوا في التعليم الذي قيدوا أنفسهم به، ولا في المال الذي طمحوا إليه. وكان من الخير، أن يريحوا أنفسهم من التعليم، ويريحوا التعليم من أنفسهم. لقد فهموا – كما يفهم الماليون – أن مقياس النجاح في الحياة سعة لرزق، وعظم لراتب، وتدفق المال، فلما لم يجدوا شيئا في أيديهم عدوا أنفسهم خاسرين، فنقموا علي أنفسهم، وعلى الزمان، وعلى حرفة التعليم، وعلى القدر الذي ألجأهم إليها، وفاتهم أنهم غلطوا في مقياس النجاح – فوزنوا بالمتر، وقاسوا الطول بالقنطار " فمقياس النجاح في الحياة العلمية غير الحياة المالية، والمناصب الحكومية.

ومع هذا فلهم بعض العذر في الشكوى من الضيق والضنك " فنظم الحياة يسرت العيش للراهب ولم تيسره للمعلم، جعلت الراهب يعيش لنفسه وربه، وقطعت صلته بالأسرة فتخفف من أعبائها، ولكنها أباحت للمعلم أن يتزوج، وأن يكون رب أسرة، ثم طالبته أن يترهب، فإن ترهب هو لم تترهب زوجه وولده، فهو يحلق بنفسه وعمله في السماء، وأسرته تجذبه في عنف إلى الأرض، يرضى بكسب القلوب، ويسر بتفتح الزهور. ويعد نفسه غنيا بملك النفوس. ولكن ذلك كله لا يغني فتيلا عن أسرته، فهي تريد المال الصامت، ولا يرضيها ملك النفوس الناطقة. فهو بائس مسكين، مضطرب بين مثله السماوي، ومثل أسرته الأرضي. وغناه النفسي وفقرهم المادي، وقناعته بلذته الروحية، وإلحاقهم في طلب لذائذهم المادية. وقد يكون مثل المعلم صحيحا وسليما لو عاش وحده، وطمح وحده، وتغنى وحده، كما هو شأن الراهب. أما وهو معلم في معهده مثقل بالأسرة في بيته فتلك مشكلة المشكلات في العالم كله.

لو عقل الناس لأغنوا المعلم، وأمكنوه من التفرغ لعلمه ولإنتاجه ولخلقه. ولو قاسوا الأشياء بفوائدها لقوموا المعلم أكبر قيمة، ولكن أنى هذا، وتقويم الأشياء في الدنيا من أول عهدها إلى اليوم تقويم أخرق بني على نظر أحمق.!!

هذا كل مهارته أن يثر الضحك بمنظره، أو بمنطقه، أو بحركاته، فينهال عليه المال انهيالا. وهذا يثير الشهوة بألفاظه وخدعه فيتدفق عليه المال بالهيل والهيلمان، وهذا شاب سخيف غر كل ميزته أنه ابن غني مات والده فانتقلت إليه ثروته التي لا تحصى، ولا خير للمجتمع منه. وهذا وذاك من الأمثلة الوافرة. وبجانب هؤلاء جميعا نابغة لا يجد قوته، ومعلم لا يجد الكفاف. كل ما في الدنيا من أمثلة يدل على فساد التقويم. كتاب مليء بالحكمة بدرهم. وحبة لؤلؤ - ليست لها قيمة ذاتية - بآلاف. ومجهود الآلاف من الناس يحرثون ويزرعون لا يساوي خاتما من ماس تتزين به المرأة ساعة في العمر.

ولاعب تقو م لعبته بالمئات. مكتشف لا يقو م اكتشافه بشيء. وعلى الجملة فقد عجز العقل أن يدرك "أساس التقويم" عند الناس " فلا هو مقدار ما في الشيء من منفعة، ولا ما فيه من عدم المنفعة، ولا هو الجمال ولا القبح، والخداع ولا الصراحة. ولا الصدق ولا الكذب، ولا الحق ولا الباطل، لا شيء من ذلك كله. ولا شيء غير ذلك كله صالح لأن يفسر أساس التقويم عند الناس. ومن مصائب المعلمين أنهم كثيرون، وأنهم يجب لمصلحة الدولة أن يكونوا كثيرين. فلا بد أن لكل طفل وطفلة أن يكون له معلم. فكان لابد من المعلمين يتناسبون في الكثرة مع المتعلمين. ومن مقتضيات كثرتهم أن مدى زمن التعلم يبلغ عند كثير من أفراد الأمة ثلث عمرهم أو أطول. وكثرة العدد في مهنة من المهن حليف الفقر. فلو قومتهم الدولة قيمتهم الذاتية التي يستحقونها لم تكفهم خزائنها، و لم تسد مطلبهم ميزانيتها. فكان الفقر لهم من مقتضيات الحال، وحروف الزمان. وعلى كل حال فلا منفذ لهم من ضيق اليد إلا سعة النفس، ومن الفقر في المادة إلا غنى الروح، ومن الحياة اللاصقة بالأرض إلا السمو إلى السماء، و من الشكوى من سوء تقويم الناس للأشياء إلا إنشاؤهم مملكة روحية في أنفسهم، تقوم فيها الأشياء تقويما صحيحا عادلا.

قص - أيها الأب - هذه القصة علي أبنك، واشرح له ما غمض، وفصل له ما أجمل، ثم اسأله بعد: هل هو راضي عن النصيحة كما يضحي الجندي؟ وهل هو قابل أن يحد من لذته كما يحد الراهب ؟ وهل هو مستعد أن يتعزى بالمعنويات عن الماديات، وأن يخلق في نفسه عالما فيه كل ضروب القناعة، وتحل فيه اللذائذ العقلية والروحية محل اللذائذ الجسمية؟

إن كان كذلك فدعه يكن معلما، وإلا فجنبه الشقاء.

المعلم صانع حضارة

محمد علي العريان[1]

جوهر المسألة هو أن التعليم يقترن ببدء الوعي بالذات، وبدء تحمل مسؤولية الوجود.

ومعنى كلمة "يعلم" أو "يربي" باللاتينية هي: "المبادرة والقيادة".

ومن المعروف أن كلمة Educator (مرب) مشتقة من مقطعين لاتينيين أحدهما Ducere ومعناه " يقود" أو " يفضي" والثاني e أو ex معناه "من". وبهذا يعني "التعليم.. إلى.. من" أي إعطاء معرفة إلى متعلم تستخلص من المتعلم شيئا جديدا.

والواقع أن أي عملية وعي أو حياة تبدأ بموقف "تعليمي".

وتاريخ التعليم والمعلم لم يبدءا ببدء إنشاء المدارس المقصودة وإنما بدأ منذ كان للإنسان وجود.

كان" أرازموس" يقول: " سلمني إدارة التعليم ردحا من الدهر أتعهد لك بأن أقلب وجه العالم بأسره".

وكان "أرازموس" معاصرا "لمارتن لوثر" المصلح الديني المعروف، ويشاطره

---

١ – لويز شارب، ترجمة محمد علي العريان، "لماذا نعلم؟" القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٤، ص ١٠ – ١٦.

الاعتقاد في وجوب إصلاح المجتمـع مـن الخلـل الشـديد الـذي ألم بتعليمـه وتعاليمـه، ولكنه يخالفه في أفضل الوسائل المؤدية لذلك. فـ "لوثـر" آثـر أن يتبـع سـبيل الثـورة، و"أرازموس" كان يؤثر سبيل التطور التدريجي عن طريق التعليم وإعداد المعلم الصالح.

وكان الإمام الغزالي يقول: "لـولا المعلمـون لصـار النـاس مثـل البهـائم أي أنهـم بالتعليم يخرجون من حد البهيمية إلى حد الإنسانية".

وهذا "ج. م. بارزون" أحد جهابذة التعليم في القرن العشرين ومن أكثر المعلمين اهتماما بقضية المعلم، يؤكد هذا المعنى العميق الذي أشار إليه الإمام الغـزالي فيقـول: "إن السبب الذي من أجلـه نحتـاج إلى التربيـة هـو أن الأطفـال لا يولـدون بشـرا بـل يصيرون بشرا بالتربية ".

على أن أهم ما ينصب عليه اهتمامنا في ذلك كله هو أن تاريخ العلـم أو تـاريخ الحضارة، أو تاريخ البشرية، أو الأنسنة أو الإنسية هو تـاريخ المعلـم نشـوءا وارتقـاء. وشراح الحضارات، ودارسو الثقافة الإنسانية يجدون في طريقـة إعـداد المعلـم مفتاحـا دليليا لتقويم الحضارة وفلسفة الثقافة من عصور السـحر والكهانـة إلى عصـر الـذرة، والتلفزيون، وغزو الفضاء.

ضرورة التأديب

أبو الحسن الماوردي[1]

اعلم أن النفس مجبولة على شيم مهملة، وأخلاق مرسلة، لا يستغني محمودها عن التأديب، ولا يكتفي بالمرضي منها عن التهذيب، لأن لمحمودها أضداد مقابلة، ويسعدها هوى مطاع، وشهوة غالبة؛ فإن أغفل تأديبها تفويضا إلى العقل، أو توكلا على أن تنقاد إلى الأحسن بالطبع، أعدمه التفويض دَرْك المجتهدين، وأعقبه التوكل ندم الخائبين، فصار من الأدب عاطلا، وفي صورة الجهل داخلا، لأن الأدب مكتسب بالتجربة، أو مستحسن بالعادة.

ولكل قوم مواضعة كل ذلك لا ينال بتوقيف العقل، ولا بالانقياد للطبع، حتى يكتسب بالتجربة والمعاناة، ويستفاد بالدربة والمعاطاة، ثم يكون عليه العقل قيما، وزكي الطبع إليه مسلما. ولو كان العقل مغنيا عن الأدب، لكان أنبياء الله تعالى عن أدبه مستغنين، وبعقولهم مكتفين.

والتأديب يلزم من وجهين: أحدهما، ما يلزم الوالد لولده في صغره. والثاني، ما لزم الإنسان في نفسه عند نشأته وكبره.

فأما التأديب اللازم للأب، فهو أن يأخذ ولده بمبادئ الآداب ليأنس بها، وينشأ

---

١ - أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٤، ١٩٧٨، ص ص ٢٢٦ - ٢٢٩.

عليها، فيسهل عليه قبولها عند الكبر، لاستئناسه بمبادئها في الصغر، لأن نشأة الصغير على الشيء، تجعله متطبعا به. ومن أغفل في الصغر، كان تأديبه في الكبر عسيرا...

وأما الأدب اللازم للإنسان عند نشأته وكبره فأدبان: أدب مواضعة واصطلاح، وأدب رياضة واستصلاح.

فأما أدب المواضعة والاصطلاح، فيؤخذ تقليدا على ما استقر عليه اصطلاح العقلاء، واتفق عليه استحسان الأدباء، وليس لاصطلاحهم علي وضعه تعليل مستنبط، ولا لاتفاقهم علي استحسانه دليل موجب، كاصطلاحهم على مواضعات الخطاب، واتفاقهم على هيئات اللباس، حتى إن الإنسان الآن إذا تجاوز ما اتفقوا عليه منها صار مجانبا للأدب، مستوجبا للذم.

أما أدب الرياضة والاستصلاح فهو ما كان محمولا على حال لا يجوز في العقل أن يكون بخلافها، ولا أن تختلف العقلاء في صلاحها وفسادها. وما كان كذلك فتعليله بالعقل مستنبط، ووضوح صحته بالدليل مرتبط، وللنفس على ما تأتي من ذلك شاهد، ألهمها الله تعالى إرشادا لها فقال "فألهمها فجورها وتقواها"، أي كما قال ابن عباس "بين لها ما تأتي من الخير وتذر من الشر".

فأول مقدمات أدب الرياضة والاستصلاح: ألا يسبق إلى حسن الظن بنفسه، فيخفي عنه مذموم شيمه، ومساوئ أخلاقه.

للتعليم ميول وقدرات وشروط

أبو هلال العسكري[1]

قال بعض الأوائل:

"ولا يتم العلم إلا بستة أشياء: ذهن ثاقب، وزمان طويل، وكفاية، وعمل كثير، ومعلم حاذق، وشهوة. وكلما نقص من هذه الستة شيء، نقص بمقداره من العلم".

(ويعلق أبو هلال العسكري على هذا النص شارحا، فيقول):

لم يذكر "الطبيعة" (ويقصد بها السجية والفطرة)، وهي غير الذهن الثاقب. ألا ترى أن الشاعر قد يكون ذهنا، ولا يكون مطبوعا، ويكون أعقل من صاحبه، وله مثل عنايته، ويكون صاحبه أشعر منه، لأن الطبيعة تعين العقل وتفسح له.. وتسهل الطريق، وتقرب البعيد.

وذكر "الشهوة" لأن النفس إذا اشتهت الشيء، كان أسمح في طلبه، وأنشط لالتماسه، وهي عند الشهوة أقبل للمعاني. وإذا كانت كذلك لم تدخر من قواها، ولم تحبس من مكنونها شيئا، وآثرت كد النظر على راحة الترك. ولذلك قيل: يجب

---

١ - الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه، (تحقيق مروان قباني)، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٦، ص ص ٤٧ - ٤٩.

على طالب العلم أن يبدأ فيه بالمهم، وأن يختار من صنوفه ما هو أنشط له، وطبعه به أعنى، فإن القبول على قدر النشاط، والبلوغ على قدر العناية.

وذلك "الكفاية" (أي ما يكفي المتعلم من مال يفرغه للتعلم) لأن التكسب وتعذر المعاش مقطعة، والرغبة إلى الرجال مذلة، والحاجة تميت النفس وتفسد الحس.

وذكر "المعلم الحاذق" لأنه بما أخذ المتعلم سوء عبارة المعلم، وذلك إذا لم يكن حاذقا بطرق التعليم، عالما بتقديم المبادئ، وإذا كان كذلك لم يحل المتعلم منه بطائل، لأن المقدم إذا أخر، والمؤخر إذا قدم، بطل نظام التعليم، وضلت مقدمات الأمور، فآذى المتعلم ذلك، وإن اجتهد إلى البعد والتأخر، وعلى قدر الأساس يكون البناء.

وذكر "ثقوب الذهن" لأنه علة القبول وسبب الفهم، والبلادة تنافي ذلك الفهم والقبول، والبليد لا ينفعه طول التعليم، كالصخر لا ينبت فيه بدوام المطر.

وذكر "كثرة العمل" لكثرة العلم، وكثرة العوائق والموانع، وقصر العمر، فمن لا يدأب في الطلب، ويكثر من الالتماس في وقت الفراغ، وقوة الشباب، وقطعته القواطع بعد قليل، فيبقى صفرا وعاريا عطلا.

أدب العالم مع طلبته

بدر الدين بن جماعة[1]

الأول: أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ونشر العلم وإحياء الشرع ودوام ظهور الحق وخمول الباطل.

الثاني: أن لا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خلوص نيته، فإن حسن النية مرجو له ببركة العلم.

الثالث: أن يرغبه في العلم وطلبه.. ويرغبه في ذلك بتدريج على ما يعين على تحصيله من الاقتصار على الميسور.

الرابع: أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه.. ويعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء، ربما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان منه - ويبسط عذره بحسب الإمكان.

الخامس: أن يسمح له بسهولة الإلقاء في تعليمه وحسن التلطف في تفهيمه.. ولا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبدد ذهنه ويفرق فهمه.

---

١ - بدر الدين بن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت، ص ص ٤٦ - ٧٦.

السادس: أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهد وتقريب المعنى لـه مـن غـير إكثار لا يحتمله ذهنــه أو بسـط لا يضبطـه حفظـه، ويوضـح لمتوقـف الذهـن العبـارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة.

السابع: إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطـرح مسـائل تتعلـق بـه علـى الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهــم (فيشكـر الفاهــم ويعيــد الشــرح لغـير الفاهم).

الثامن: أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحـن ضبطهـم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهـم بمسائل تبنى على أصل قـرره أو دليل ذكره.

التاسع: لا يشير على الطـالب بتعليـم مـا لا يحتملـه فهمـه أو سنه، ولا بكتـاب يقصر ذهنه عن فهمه... وإذا علم أو غلب على ظنه أنـه لا يفلـح في فـن أشـار عليـه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه.

العاشر: أن يذكر للطلبة قواعد الفن التي لا تخدم.. هـذا إذا كـان الشـيخ عارفـا بتلك الفنون وإلا فلا يتعرض لها، بل ويقتصر على ما يتقنه منها.

الحادي عشر: أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم علـى بعـض عنـده في مـودة أو اعتناء مع تسـاويهم في الصفـات مـن سـن أو فضيلـة أو تحصيـل أو ديانـة (ولا بـأس بالإشارة بالمجتهد أو بالمتأدب إذا قصد بذلك التنشيط والتحلي بحسن الخلق).

الثاني عشر: أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم باطنا وظاهرا (مستخدما في ذلك أساليب التأديب المناسبة).

الثالث عشر: أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلـك... وإذا غـاب بعـض الطلبـة أو ملازمـي الحلقـة زائدا عن العادة سأل عنه وعن أحواله.. فـإن كـان مريضـا عـاده، وإن كـان في غـم خفض عليه، وإن كان مسافرا تفقد أهله.

الرابع عشر: أن يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل... وينبغي أن يرحب بالطلبة إذا لقيهم وعند إقبالهم عليه ويكرمهم إذا جلسوا إليه ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم.

ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

ابن سحنون[1]

ينبغي للمعلم أن يجعل لهم وقتا يعلمهم فيه الكتاب، ويجعلهم يتخايرون، لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضا، ولا يجاوز ثلاثا، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبي ولا وجهه، ولا يجوز له أن يمنعه من طعامه وشرابه إذا أرسل وراءه...

ولا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم بعض... ولا بأس أن يأذن للصبي أن يكتب إلى أحد كتابا، وهذا مما يخرج الصبي إذا كتب الرسائل.

وينبغي له أن يعلمهم الحساب، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه، وكذلك الشعر.. والعربية والخط وجميع النحو، وهو في ذلك متطوع.

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل والهجاء، والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيف، والترتيل، يلزمه ذلك. ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها، وليس ذلك بواجب عليه.

---

١ - ابن سحنون: أدب المعلمين، ملحق بكتاب، أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلامي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨، ص ص ٣٥٩ - ٣٦٣.

وعليه أن يتفقدهم بالتعليم والعرض، ويجعل لعرض القرآن وقتا معلوما مثل يوم الخميس وعشية الأربعاء، ويأذن لهم في يوم الجمعة، وذلك سنة المعلمين مذ كانوا لم يعب ذلك عليهم.

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القرآن (أو التحبير).

وليعلمهم الأدب فإنه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم وليجعل الكتاب من الضحى إلى وقت الانقلاب. ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم.

ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه. وينبغي له أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بني سبع سنين، ويضربهم عليه إذا كانوا بني عشر. ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم، وعدد ركوعها وسجودها والقراءة فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام... وليعاهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله، ويعرفهم عظمته وجلاله، ليكبروا على ذلك. وينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة... وأكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان، لأن ذلك فساد لهم... وعلى المؤدب أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضا.. ولا يجاوز في الأدب، ويأمرهم بالكف عن الأذى، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض.

مراجع الكتاب

العربية :

١- ابن سحنون، أدب المعلمين، ملحق بكتاب، أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلامي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨.

٢- ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج٢.

٣- أبو الفتوح رضوان، منهج المدرسة الابتدائية، ط٢، الكويت: دار القلم، ١٩٨٣.

٤- أحمد إسماعيل حجي، الكفاءة الخارجية لمعلم التعليم الأساسي، دراسة مقارنة في مصر والسعودية والولايات المتحدة، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٣.

٥- أحمد أمين، المعلم، مجلة الثقافة، وأعيد كتابتها في كتاب "روح التربية والتعليم".

٦- أحمد بدوي، الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية في مصر والشام"، القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٧٢.

٧- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩.

٨- أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، القاهرة: الانجلو المصرية، ط ٣، ١٩٩٠.

٩- أحمد شلبي، "تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة: النهضة المصرية،ط٣، ١٩٩٢.

١٠- أحمد فؤاد الأهواني "التربية في الإسلام" القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨، ص ١٠

١١- أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٤، ١٩٧٨.

١٢- الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه، (تحقيق مروان قباني)، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٦.

١٣- الصدوق، الخصال، ج١، ، ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج٢.

١٤- الغزالي، إحياء علوم الدين، ج١.

١٥- المظفر، الأخلاق في حديث واحد، العراق، مطبعة النعمان، ١٩٧٦، ج١.

١٦- أمين المرسي قنديل، أصول التربية وفن التدريس، ج١، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٧٣.

١٧- بدر الدين بن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

١٨- جاسم الكندري وآخرون، النظام التربوي في الكويت، الكويت ١٩٩٥.

١٩- حسن عبد العال، "التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري" القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٨.

٢٠- حسن محمد حسان، التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٣.

٢١- حمدي رشيد، محمد إبراهيم الشيخ، التربية وتطبيقاتها في المدرسة الابتدائية، الكويت: وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٠.

٢٢- خديجة الشيخ صالح، واقع التعليم الابتدائي في دولة الكويت، ط٢، الكويت: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية، ١٩٩٤.

٢٣- خوليان ريبرا، التربية الإسلامية في الأندلس، ترجمة الطاهر أحمد مكي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١.

٢٤- ر. ف. ديردن، ترجمة سعد مرسي أحمد، فلسفة التعليم الابتدائي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩.

٢٥- سعد مرسي أحمد، طفل غاضب، القاهرة: مطبعة الدجوي، ١٩٨٠.

٢٦- سعد مرسي أحمد، فروبل، أعلام التربية، إشراف سعيد إسماعيل علي، سلسلة أعلام التربية، القاهرة: الانجلو، د.ت.

٢٧- سعد مرسي أحمد، كوثر حسين كوجك، تربية طفل ما قبل المدرسة، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٧.

٢٨- سعيد إسماعيل علي، التعليم الابتدائي في الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي، ١٩٩١.

٢٩- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، الكويت: العدد ١٩٨، ١٩٩٥.

٣٠- سعيد إسماعيل علي، "معاهد التربية الإسلامية" القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٦.

٣١- صلاح عبد الحميد مصطفى، التعليم الابتدائي وتطوره وتطبيقاته واتجاهاته، الكويت: مكتبة الفلاح.

٣٢- عاطف الغمري، "وجهة نظر: المدرس البديل"، الأهرام، في ١٩٨٤/١٠/٩.

٣٣- عبد الرحمن الأحمد، التنظيم الهيكلي لوزارة التربية في دولة الكويت، الكويت، ١٩٨٤.

٣٤- عبد الرحمن الأحمد، التربية في الكويت، الكويت، ١٩٨٣.

٣٥- عبد الغني عبود وآخرون، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، القاهرة: مكتبة الفكر العربي ١٩٨٢.

٣٦- عبد الغني عبود، وآخرون، إدارة المدرسة الابتدائية، ط٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٤.

٣٧- عبد الله فياض، تاريخ التربية عن الإمامية، وسلامهم عند الشيعة، مطبعة أسعد، ١٩٧٢.

٣٨- عمر الأسعد، التعليم الابتدائي طرقه ووسائله، الرياض: دار العلوم، ١٩٨٦.

٣٩- عمر عيسى، التربية وتطبيقاتها في المدرسة الابتدائية، الكويت: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩.

٤٠- عواطف محمد، إبراهيم عصمت مطاوع، تعليم الطفل في دور الحضانة، القاهرة: مكتبة الانجلو، ١٩٨٣.

٤١- فوزية العبد الغفور، تطور التعليم في الكويت ١٩١٢-١٩٧٢، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٧٨.

٤٢- لوسيو بوسي، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي، "التعليم الابتدائي في الدول الأوربية، القاهرة: مطبعة النهضة المصرية، ١٩٩٣.

٤٣- لويز شارب، ترجمة محمد علي العريان، "لماذا نعلم؟" القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٤.

٤٤- محمد سيف الدين فهمي، "متطلبات التعليم الأساسي" بحث مقدم لمؤتمر التعليم الأساسي، ١٩٩١.

٤٥- محمد عطية الإبراشي، روح التربية والتعليم، القاهرة: باب الحلبي، د. ت.

٤٦- محمد منير مرسي، التعليم في دول الخليج، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥.

٤٧- محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢.

٤٨- محمد نبيل نوفل،، دراسات في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة: الأنجلو، ١٩٨٥.

٤٩- محمد وجيه الصاوي، "فلسفة الامتحان"، القاهرة: مطابع السلام، ١٩٨٥.

٥٠- محمود عبد الرازق شفشق وآخرون، المدرسة الابتدائية، الكويت: دار القلم، ١٩٨٩.

٥١- محمود قمبر، حسن البلاوي، محمد وجيه، "دراسات في أصول التربية"، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٩.

٥٢- ممدوح الصدفي، وآخرون، مهنة التعليم، كلية التربية، والإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، ١٩٧٨.

٥٣- ممدوح الصدفي، محمد وجيه الصاوي، فلسفة التعليم الابتدائي،كلية التربية، والإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية، ١٩٩١.

٥٤- مكتب التربية العربي لدول الخليج، نحو صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربي، المجلد الأول، وثيقة أهداف المراحل والخطط الدراسية، التربية الإسلامية، واللغة العربية، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٤.

٥٥- نادية جمال الدين، فلسفة التربية عند إخوان الصفا، القاهرة: المركز العربي للصحافة، ١٩٨٣.

٥٦- نازلي صالح أحمد، حول التعليم الابتدائي ونظمه، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو ١٩٧٣.

٥٧- نثانيل كانتور، "المعلم وعملية التعليم والتعلم" ترجمة حسني الفقي، القاهرة: دار النهضة العربية، د.ت.

٥٨- هدى محمود الناشف، استراتيجيات التعليم في الطفولة المبكرة، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٣.